

Univerzita Hradec Králové  
Pedagogická fakulta  
Ústav primární, preprimární a speciální pedagogiky

# Formativní hodnocení žáků na 1. stupni

Diplomová práce

Autor: Aneta Mašláňová  
Studijní program: M7503 – Učitelství pro základní školy  
Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň základní školy  
Vedoucí práce: Mgr. et Mgr. Martin Skutil, Ph.D.  
Oponent práce: Ing. et Bc. Stanislav Michek, Ph.D.

## Zadání diplomové práce

<b>Autor:</b>	<b>Aneta Mašláňová</b>
Studium:	P16P0427
Studijní program:	M7503 Učitelství pro základní školy
Studijní obor:	Učitelství pro 1. stupeň základní školy
<b>Název diplomové práce:</b>	<b>Formativní hodnocení ve vyučování na 1. stupni</b>
Název diplomové práce AJ:	Formative assessment in teaching at primary school

### **Cíl, metody, literatura, předpoklady:**

Cílem práce je vytvořit a ověřit model implementace formativního hodnocení do výuky na 1. stupni ZŠ. V teoretické části bude charakterizováno školní hodnocení se zaměřením na problematiku formativního hodnocení. Empirická část bude realizována pomocí metody akčního výzkumu. Cílem je zařadit prvky formativního hodnocení do výuky na základě možností a potřeb zvolené školní třídy.

Hodnocení žáků - Zdeněk Kolář, Renata Šikulová

Hodnocení v současné škole - východiska a nové metody pro praxi - Jan Slavík

Formativní hodnocení ve výuce - Veronika Laufková, Karel Starý,

Garantující pracoviště: Ústav primární, preprimární a speciální pedagogiky,  
Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: Mgr. et Mgr. Martin Skutil, Ph.D.

Oponent: Ing. et Bc. Stanislav Michek, Ph.D.

Datum zadání závěrečné práce: 12.1.2020

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala pod vedením vedoucí diplomové práce samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne.....

.....

Podpis autora

## **Poděkování**

Tímto bych ráda poděkovala Mgr. et Mgr. Martinu Skutilovi, Ph.D. za odborné vedení, vstřícné jednání a cenné rady, které mi pomohly při psaní diplomové práce.

## **Anotace**

MAŠLÁŇOVÁ, Aneta. *Formativní hodnocení na 1. stupni ZŠ*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2021, s. X Diplomová práce.

Cílem diplomové práce bylo vytvořit a ověřit model implementace formativního hodnocení do výuky na 1. stupni ZŠ. V teoretické části bude charakterizováno školní hodnocení se zaměřením na problematiku formativního hodnocení.

V empirické části jsem si stanovila dva cíle. Pomocí akčního výzkumu jsem zařadila prvky formativního hodnocení do výuky čtvrté třídy základní školy a empirický výzkum poté potvrdil pomocí hloubkového rozhovoru s žáky a jejich rodiči, že správně zavedené formativní hodnocení do výuky má kladný vliv na výkon žáků a jejich vztah ke škole a k učení.

**Klíčová slova:** školní hodnocení, formativní hodnocení, techniky formativního hodnocení

## **Annotation**

MAŠLÁŇOVÁ, Aneta. Formative evaluation at the 1st stage of elementary school. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2021, p. X Diploma thesis.

The aim of the diploma thesis was to create and verify a model for the implementation of formative assessment in teaching at the 1st stage of elementary school. The theoretical part characterizes school evaluation with a focus on the issue of formative evaluation. In the empirical part, I set two targets. With use of action research I included elements of formative assessment in the teaching of the fourth grade of primary school. Empirical research then confirmed through in-depth interviews with students and their parents that properly implemented formative assessment in teaching has a positive effect on students' performance and relationship to school and learning.

**Key words:** Classroom assessment, formative assesment, techniques of formative assesment

<b>Obsah.....</b>	<b>7</b>
<b>1.Úvod.....</b>	<b>8</b>
<b>2.Hodnocení .....</b>	<b>9</b>
<b>2.1.Hodnocení žáků ve vyučování a vztah mezi učitelem a žákem.....</b>	<b>10</b>
<b>2.2.Funkce školního hodnocení.....</b>	<b>11</b>
<b>2.3.Fáze hodnotícího procesu.....</b>	<b>14</b>
<b>2.4.Formy hodnocení .....</b>	<b>16</b>
<b>3.Formativní hodnocení .....</b>	<b>22</b>
<b>3.1.Metody formativního hodnocení .....</b>	<b>24</b>
<b>4 Metodologie práce .....</b>	<b>35</b>
<b>4.1.Cíle výzkumu.....</b>	<b>35</b>
<b>4.2.Výzkumný soubor .....</b>	<b>35</b>
<b>4.3.Použité metody .....</b>	<b>36</b>
<b>4.4.Přehled fází akčního výzkumu .....</b>	<b>38</b>
<b>5. Analýza a interpretace dat.....</b>	<b>39</b>
<b>5.1.Pozorování v období sumativního hodnocení.....</b>	<b>39</b>
<b>5.2.Zavedení prvků formativního hodnocení do výuky .....</b>	<b>40</b>
<b>5.3.Pozorování v období formativního hodnocení .....</b>	<b>42</b>
<b>5.4.Hlubkový rozhovor .....</b>	<b>43</b>
<b>6.Diskuse .....</b>	<b>55</b>
<b>7.Závěr.....</b>	<b>59</b>
<b>Použité zdroje .....</b>	<b>60</b>
<b>Seznam obrázků .....</b>	<b>64</b>
<b>Seznam příloh .....</b>	<b>65</b>
<b>Přílohy .....</b>	<b>66</b>

# 1. Úvod

Hodnocení je neodmyslitelnou složkou školní docházky. Kvalitou hodnocení se zabývají pedagogové a psychologové už řadu let, především kvůli důsledkům, které může mít hodnocení na žáky. Žáci by měli být hodnoceni podle stejných kritérií, a přesto mají odlišné zkušenosti a pocity z toho, jak jsou nebo byli hodnoceni na základní škole.

Pro mě samotnou byl přechod z mateřské školy na základní školu dost těžký. Na prvním stupni jsem měla paní učitelku třídní, které jsem příliš nepadla do oka. Jako malá jsem si to neuvědomovala, ale když se ohlédnu zpětně, vybavím si časté bolesti břicha a strach z toho, co mě ve škole čeká. Nebyla jsem schopná soustředit se na práci, ve škole jsem často dostávala špatné známky, čím častěji jsem špatné známky dostávala, tím méně to pro mě znamenalo. Ztratila jsem motivaci k učení i cílevědomost. Až na druhém stupni se změnou třídní učitelky se vše obrátilo k lepšímu. Paní učitelka na mě byla hodná, trpělivá, a hlavně se žáky komunikovala jako se sobě rovnými.

Kvůli mé špatné zkušenosti ze základní školy, jsem se začala o různé typy hodnocení zajímat více do hloubky. Ze stejného důvodu jsem se rozhodla napsat diplomovou práci na téma Formativní hodnocení na prvním stupni základní školy. Tím svoje znalosti o formativním hodnocením prohloubit a poté aplikovat v praxi, aby moji žáci nepocítili stejnou demotivaci k učení, jakou jsem zažívala já, jen kvůli špatnému hodnocení a negativnímu přístupu vyučující.

Cílem práce je vytvořit a ověřit model implementace formativního hodnocení do výuky na 1. stupni ZŠ. Díky mé diplomové práci a nabytých znalostí získaných během psaní, bych chtěla ve své třídě natrvalo zavést formativní hodnocení a tím inspirovat své kolegy k zavedení formativního hodnocení na celé škole.

Práce je rozdělena na část teoretickou a praktickou. V úvodu teoretické části se zaměřím na vysvětlení pojmu hodnocení. Zbývám se různými typy, funkcemi a možnými formami hodnocení. Stěžejní část práce je zaměřena na formativní hodnocení ve vzdělávání. Proč je dobré formativní hodnocení využívat a z jakých metod se formativní hodnocení skládá.

Ve výzkumné části poté zkoumám formativní hodnocení v praxi. Výzkum je rozdělen do dvou částí. V první části jsem za pomoci akčního výzkumu zavedla formativní hodnocení do hodin českého jazyka, matematiky a vlastivědy ve čtvrté třídě na základní škole. Druhá část obsahuje empirický výzkum, kdy jsem pomocí hloubkového rozhovoru ověřovala, jak aktéři edukačního procesu zavedení formativního hodnocení vnímají.



## 2. Hodnocení

Lidské činnosti, práce, aktivity atd. vždy směřují k nějakému vytyčenému cíli. Člověk jako jediný tvor na světě je schopen konat činnost s apriorně formulovanou představou. Poté co dosáhne vytyčeného cíle, svoji práci hodnotí, tudíž srovnává výsledek práce se svoji cílovou představou. Ale co je to tedy hodnocení? (Slavík, 1999).

„Hodnocení je dovednost intelektuálně vysoce náročná, která umožňuje člověku na základě subjektivního přístupu rozlišovat v okolním světě jevy důležité od nedůležitých a mezi důležitými jevy dobré od špatných. Hodnocení patří neoddělitelně k hodnotám, souvisí s jejich uvědomováním, objevováním, vyzdvihováním, potvrzováním nebo zpochybňováním a kritizováním“ (Kolář, Šikulová, 2009 s. 22).

Hodnocením tedy vynášíme posudek, ocenění nějakého jevu, na základě poznání toho jevu a jeho případné analýzy. Podle J.Mareše (1991) je hodnocení složitá aktivita obsahující prvky zorientování, rozhodování mezi možnostmi, porozumění, ocenění uspořádání, zaujetí stanoviska, reagování na skutečnost atd. Hodnocení provádí každý člověk téměř neustále, aniž by si to uvědomoval – permanentně totiž pronáší hodnotící soudy např. když reagujeme na projevy politiků, hodnotíme práci svých kolegů, vyjadřujeme se k činnostem, projevům, výtvorům svých dětí. Důležité je si uvědomit, že hodnocení je v naprosté většině značně subjektivní, hodnotíme totiž podle svého zájmu, svého přesvědčení nebo individuálních zkušeností, a to je zcela přirozené.

Hodnocení společně s procesem rozhodování je vnímáno jako organizační součást každého lidského jednání. Rozhodujeme se totiž neustále, ať jde o maličkost, nebo o závažnější aktivity, postupy, postoje atd. Rozhodnutí provádíme na základě hodnotící analýzy. *„Pokud je toto rozhodnutí naše svobodná volba, pak nám vlastně do toho rozhodování vstupují nejen naše potřeby a zájmy, ale i hodnotové struktury (hierarchie hodnot), které jsme si již osvojili. Mohli bychom tedy říci, že každé naše rozhodnutí je determinováno zhodnoceními podmínkami a naší hodnotovou orientací. Každý z nás má možnost volit kritérium hodnotové hierarchie podle svých praktických či intelektuálních možností, za svou volbu je však každý vždycky zodpovědný“* (Pešková, Schücková, 1991, s.163).

Nejčastěji používáme formativní hodnocení. *„Za formativní lze ve zkratce označit každé hodnocení, které přináší užitečnou informaci o aktuálním stavu vědomostí a dovedností žáka.*

*Užitečnou především v tom smyslu, že bude vědět, kde se právě nachází a také co má dělat, aby se něčemu dalšímu naučil“ (Starý, Laufková a kol., 2016, s. 12).*

Formativní hodnocení je poskytováno během činnosti žáka, kdy je ještě možné výkon zlepšit. Zpětná vazba je tedy orientovaná na podporu dalšího efektivního učení žáků a nabízí radu, vedení a poučení zaměřené na zlepšování budoucích výkonů (Kyriacou, 1996). Důležité však je, aby žáci sami pocítovali, že se díky formativnímu hodnocení posouvají a zlepšují.

Jak už víme, známka nám poskytuje pouze omezené množství informací o výkonu žáků. Chceme-li tuto informativnost zvýšit, je potřeba ke známce přidat jinou formu hodnocení. Ke známce můžeme dodat verbální hodnocení, obrazy, grafy, symboly. Samotná známky může být znakem, pokud díl odkazuje k nějakému verbálnímu popisu výkonu. Pokud se tedy žáci zeptají, proč byli takto ohodnoceni, učitelí nedělá problém jim to vysvětlit. Zámka tedy „ukrývá“ i nějaký slovní výrok, kterým je popsán žákův výkon.

## **2.1. Hodnocení žáků ve vyučování a vztah mezi učitelem a žákem**

Ve vyspělé společnosti každý člověk projde vyučováním, tedy procesem, kdy žák získává vědomosti a dovednosti a učitel ho vede v jeho cestě za poznatky. Hodnocení je neodmyslitelnou složkou vyučování. Tedy zpětná vazba k tomu, jak si v tomto procesu žák vede (Kolář, Šikulová, 2009). *„Hodnocení prostupuje vyučování permanentně, a to v situacích, ve kterých si účastníci hodnotící aktivity ani neuvědomují (povzbudivý úsměv, souhlasné pokývnutí hlavou, jednoduchá pochvala, ...), ale i v situacích, které jsou záměrně jako proces či akt hodnocení organizovány (závěrečné zkoušky, rozsáhlejší písemné práce a podstatě i pravidelné zkoušení u tabule jako začátek téměř každé běžné vyučovací hodiny)“ (Kolář, Šikulová, 2009, str.18).*

Jsme hodnoceni celý život nejdříve rodiči poté vrstevníky, spolupracovníky atd. Každý hodnotí něco jiného např. naše chování, dovednosti, vzhled a každý má také jiný systém, podle kterého hodnotí. Někdy se toto hodnocení může zdát tvrdé a nespravedlivé, pravděpodobně proto, že nevíme, podle jaké škály jsme hodnoceni (podle sympatií, zkušenosti hodnotícího atd.). V tom je právě rozdíl v běžném životě a ve škole. Učitel si stanoví systém podle, kterého hodnotí všechny žáky stejně. Můžeme si to ukázat například na hodnocení diktátu z češtiny. Pokud má žák diktát bez chyby dostane jedničku, udělá-li však jednu chybu, známka o stupeň klesne a tímto způsobem jsou hodnoceni všichni žáci stejně. Proto se nám může zdát, že jediné spravedlivé hodnocení je to školní, jelikož známe systém hodnocení a podle toho se zařídíme

(Kolář, Navrátil, Šikulová, 1998). „*Systematičnost hodnocení žáků ve výuce můžeme spatřovat v tom, že tuto činnost učitel připravuje, organizuje, provádí ji pravidelně, v určitých časových intervalech a výsledky jsou porovnávány se zvoleným normami. Systematičnost školního hodnocení je daná tím, že při vyučování učitel pracuje s tzv. vzdělávacími standardy, které jsou formulovány ve vzdělávacím programu školy i v jiných dokumentech (např. v Rámcovém programu pro základní vzdělávání). Vzdělávací standardy můžeme chápat jako kritéria, která se používají pro hodnocení. Tyto standardy vymezují, co se v určitém typu a stupni školy hodnotí, a mohou ovlivnit i to, jak se hodnotí*“ (Kolář, Šikulová, 2009, s. 18). Školní hodnocení je tedy zpětnou vazbou pro žáky a rodiče, jak dítě zvládá vytyčené cíle školy.

Hodnocení není však určeno pouze jako zpětná vazba, zda žáci splňují určité předpoklady, ale je taky významnou motivací pro žáky (Slavík, 1999). „*Žáci se ve škole učí především jak se učit. Nebo by to tak alespoň mělo být. Hodnocení je pak významnou cestou zdokonalování těchto procesů*“ (Kolář, Šikulová, 2009, s. 20). Některé experimenty prokázaly, že pokud žákovi práci nehodnotíme, ztrácí zájem o danou činnost a potřebu se zlepšovat. Bylo také prokázáno, že velkou roli zde hraje postoj učitele, vztah žáka k danému předmětu a vztah žáka k učiteli. Pokud se učitel zaměřuje pouze na chyby, je to pro žáky demotivující, naopak pokud učitel poukazuje i na to, co se žákovi povedlo, žáci vynaloží svoji snahu k tomu, být příště lepší. Bohužel se ale stává, že se žáci poté učí jenom kvůli hodnocení, kvůli dobré známce. Chybí jim jiná vnitřní motivace (Kolář, Šikulová, 2009).

Díky hodnocení, žák vidí své pokroky v učení, a to ho motivuje k dalším činnostem, přináší mu uspokojení. Díky zkušenostem, které získává se posouvá dál, ale nejenom ve vědomostech ze školy, ale získává zkušenosti, které využije v běžném životě, jako je např. cílevědomost, umět se správně namotivovat k činnosti, sebereflexe, zodpovědnost atd. (Slavík, 1999).

## **2.2. Funkce školního hodnocení**

Každý odborník na školní hodnocení vymezuje funkce hodnocení jinak, např. J. Velikanč uvádí pět základních funkcí a J. Štěfanovič dokonce jedenáct (Kolář, Šikulová, 2009). Já se zaměřím na pět funkcí, o kterých se zmiňuje Kolář a Šikulová (2009) ve své knize **Hodnocení žáků**.

### **Motivační funkce hodnocení**

Motivace je pro žáky velmi důležitá složka v učení, díky ní, mají žáci chuť získávat další vědomosti a podporuje chuť k další činnosti.

Samotné hodnocení se pro žáky může stát motivací, záleží však zda jsou úspěšní a hodnoceni kladně, pokud je tomu naopak a žák i přes svoji snahu selhává a nedostává nebo neočekává kladné hodnocení, je hodnocením spíše demotivován (Slavík, 1999). „Motivace je založena na potřebách člověka, zejména na potřebách sociální povahy. Mezi ně můžeme zařadit potřebu osobního vztahu, potřebu výkonu, úspěchu, uznání druhými lidmi, potřebu úcty a sebeúcty, potřebu být kladně hodnocen a kladně přijímán, potřebu kompetence, potřebu poznání, potřebu seberealizace“ (Čáp, Mareš, 2001 cit. dle. Kolář, Šikulová, 2009. s.46). Motivační funkce hodnocení je jedna z nejsilnějších, jelikož působí na city daného žáka. „*Motivace žáka ve škole je vlastně „chtění“ žáka dle se učit a k tomuto „chtění“ je vždy potřebný silnější emocionální impuls. Tímto impulsem může být ve škole právě hodnocení. Školní prospěch může ovlivňovat rozvoj žákovy osobnosti jen tehdy, pokud se stane pro žáka zážitkem, pokud žák svoje učební výsledky bude hodnotit a subjektivně prožívat jako úspěch nebo neúspěch*“ (Hvozdík, 1970 cit. dle Kolář, Šikulová, 2009, s.47). Hodnocení ale vždy nepůsobí také jako motivace, jelikož ne každé hodnocení žáka motivuje k dalšímu učení.

### **Informativní funkce hodnocení**

Učitel informuje žáka o jeho výkonu pomocí hodnocení, žák tedy dostává zpětnou vazbu na to, jak si vede v procesu, na kterém se podílí. Hodnocení také informuje žáka o tom, jak se přiblížil k vytyčenému cíli. Žák poté může porovnat svoji práci/ vědomosti s ostatními hodnocenými výkony žáků. Ale hodnocení není určeno jenom pro žáka, ale také pro rodiče žáka, jiným učitelům, všem, kdo má zájem o žákovy výkony. „*Pokud se žák aktivně podílí na své výchově, formuje tím sám sebe a zpětná informace se stává základním impulsem k dalším aktivitám žáka. Ovšem je důležité, aby žák zpětnou vazbu správně pochopil a využil ji. Učitelovým úkolem je, aby žáky naučil zpětnou vazbu správně vnímat a dále s ní pracovat*“ (Mareš, Křivohlavý, 1995). Žák však potřebuje znát cílovou kvalitu práce a mít možnost srovnání požadované úrovně s dosaženou. Zde je tedy potřeba vést žáka k samostatnosti, aby zvládal analýzu své práce a zvládat sebehodnocení. „*Aby učitelovo hodnocení mělo pro žáka skutečně informační hodnotu, měl by učitel provádět tzv. „obsahovou analýzu výkonu“ (Amonašvili, 1987). Obsahová analýza výkonu znamená, že učitel sám nebo společně se žákem (či společně s ostatními žáky) sdělí žákovi informace o tom, co již žák zvládl v porovnání se stanovenou normou, co se naučil, co umí, s jakým nasazením, úsilím, popřípadě s jakou pomocí to zvládl. Smyslem takové analýzy je zhodnotit i správnost použitých pracovních postupů případně učebního stylu, informovat žáka o chybách, kterých se dopustil, o nesprávných pracovních postupech, poradit mu, jak dál pracovat, na co se zaměřit, jak zlepšovat svou práci.*“ (Kolář, Šikulová, 2009, s.49) Tato forma

hodnocení má lepší vliv na žákovu motivaci, také zlepšuje vztah mezi učitelem a žákem a zlepšuje žákovi analyzační schopnosti a sebehodnocení.

## **Regulativní funkce hodnocení**

Učitel za pomoci hodnocení reguluje žákovu učení a další činnosti. Avšak hodnocení neprobíhá až po ukončení práce, ale už při činnosti samotné. Učitel za pomoci hodnocení může usměrňovat tempo i směr výuky žáků a také správně zvolené slovní hodnocení/komentář v průběhu výuky pomáhá dosáhnout žákům kvalitnějšího výkonu (Kalousová, 2017). *„Aby opravdu plnilo hodnocení regulativní funkci, je opět na místě provádět podrobnější analýzu výkonu, jež zahrnuje i metody učebních činností žáka a doporučení, které postupy má žák volit při dalším učení. Tato analýza je samozřejmě časově náročná a ve školní praxi ji nelze provádět neustále. Profesionální učitel, by však měl odhadnout, kde je nutné tyto informace poskytnout a kdy například pouhou klasifikaci třeba jen stručně doplnit o slovní komentář, který žáka navede správným směrem v tom, co má zlepšit a jakým způsobem“* (Kalousová, 2017. s.17).

Podle Koláře a Šikulové (2009) hodnocení plní regulativní funkci pouze pokud se například k testu nebo k probírané látce znovu vrátíme. Dostane-li žák z testu například čtyřku a k dané látce se už nevrátí, jeho znalosti zůstanou hodnocení nijak neovlivní. Pouze ho může motivovat, aby se na příští test lépe naučil a známku si tak opravil. Poukáže-li ale učitel na chyby, kterých se žák dopustil, poradí mu, na co se zaměřit, jak se to lépe naučit a třídě připraví zábavné opakování téže látky, znalosti dětí se výrazně prohloubí.

## **Výchovná funkce hodnocení**

Hodnocením posuzujeme nejen výkon žáka, ale také určitým způsobem do posudku zahrnujeme i námi vnímanou kvalitu osobnosti tohoto žáka. Hodnocení napomáhá výchovnému procesu, pokud vede k formování pozitivních vlastností a postojů žáka (např. odpovědnosti, svědomitosti, vytrvalosti, pracovitosti atd.) Kladným hodnocením může učitel výrazně ovlivnit úsilí žáka, jeho hodnotovou orientaci a jeho sebevědomí. Díky hodnocení si žák vytváří postoje k sobě samému a představy o hodnotách vlastní osobnosti.

Ovšem nevhodně voleným hodnocením může učitel výrazně narušit některé oblasti osobnosti žáka. Také není správné používat hodnocení jako trest (např. Žák v hodině vyrušuje, proto je tedy vyvolaný ke zkoušení u tabule. Žák si však není jistý odpovědí, tak ho učitel posadí se slovy „Hlavně, že se vybavuješ! Máš za pět“ (Kolář, Šikulová, 2009).

## **Prognostická funkce hodnocení**

Prognostická funkce má velkou váhu ve školním hodnocení. Nejenom, že nám poskytuje informace a podklady o momentální dosažené úrovni žáka prostřednictvím školního hodnocení, ale také díky hodnocení můžeme předpovědět, jak si žák v budoucnosti povede v oblasti učení (Laufková, 2016). Tudíž za dlouhodobé a důkladné analýzy žákových dovedností a možností lze posuzovat připravenost žáka a předpovědět jeho další učební perspektivu.

Prognostickou funkci může plnit kvantitativní hodnocení nebo-li klasifikace žáka, ve které nám číslice představují pomyslné opěrné body při sledování vývoje žákovy učební činnosti v čase (Slavík, 2003). Prognostická funkce nám také pomáhá při rozhodování o volbě dalšího stupně vzdělávání (víceleté gymnázium, střední škola, vysoká škola).

## **Diferenciační funkce hodnocení**

Diferenciační funkce je velmi ošemetná, jelikož pokud není použita správně, může nadělat víc škody než užitku.

Díky školnímu hodnocení lze žáky rozdělit do homogenních skupin například podle jejich pracovního tempa, zvládnutí učiva, pracovního stylu, respektování stanovených pravidel chování atd. Na tomto rozdělení není nic špatného. Problém nastává, když děti začneme „škatulkovat“. („Je to typický dvojkař. Je vynikající sportovec. Je to šikovný žák. Z něj nikdy nic nebude.“) Sama mám zkušenost se žákem, který je zaškatulkovaný jako výborný počítař. Ovšem tuto nálepkou jsem mu nedala já ale třída. Poté co třída byla v šoku, když jsme hráli hru na počítaře a Denis nevyhrál, bylo vidět, jak se cítí zklamaný. Neměla jsem však pocit, že by byl nešťastný z prohry, ale z toho, že třída očekávala, že hru vyhraje a on zklamal (Kolář, Šikulová, 2009).

### **2.3. Fáze hodnotícího procesu**

Hodnocení žáků je jedna z nejobtížnějších povinností pedagoga. Ačkoliv na nás může působit velmi jednoduše a jednoznačně, zvláště když učitel „vystřihne“ známku u ústního hodnocení a žák si jde sednout. A právě takové hodnocení je pro učitele nejnáročnější, jelikož hodnotící proces probíhá v časové tísní, kdy se od učitele očekává, že hodnocení provede bezprostředně po výkonu žáka před celou třídou, a proto nemá dostatek času na analýzu žákova výkonu (Kolář, Šikulová, 2009).

*„Situace procesu hodnocení má několik etap, fází. Učitel zjišťuje, zda a jak bylo dosaženo stanovených cílů z hlediska potřebných znalostí, dovedností, zkušeností, schopností, názorů atd. Základem procesu hodnocení je tedy postihnout u jednotlivých žáků úroveň dosažení cílově formulované kvality a vyjádřit hodnotící soud“ (Kolář, Navrátil, Šikulová, 1998, s. 8).*

Kolář, Navrátil a Šikulová (1998) popisují 5 fází procesu hodnocení.

#### 1) Fáze: zadání úlohy

Tato fáze je nejjednodušší, jelikož vyplývá z konkrétního učiva, které je v daném předmětu probíráno. V této fázi se projeví vztah mezi učitelem a žákem. Učitel může zadat žákovi těžký úkol, aby mu dokázal, že danou látku nezvládá nebo naopak mu chce pomoc a přesvědčit ho o tom, že i když je to náročné, tak to zvládne. Záleží tedy na tom, jakým způsobem učitel úlohu zadává a jaký typ úlohy žákovi vybírá k řešení a jak obtížná úloha pro žáka vlastně je (Kolář, Šikulová, 2009).

Ovšem pokud vyučující zadá pro všechny žáky stejně obtížný úkoly, musí zajistit podmínky pro ty, kteří vyřeší úkoly před stanoveným časovým limitem, aby mohli řešit náročnější příklady, a tak se pokusili o překonání svých dosavadních limitů.

V této fázi by měly být požadavky vymezeny velmi obezřetně. Měli bychom respektovat osobní zónu nejbližšího vývoje každého jedince s vědomím, že se každý může pokusit i o více, než doposud dokázal.

#### 2) Fáze: expozice

V této fázi se žák orientuje na svoji činnost k podání očekávaného výkonu, tak jak jej určil vyučující. Učitel by měl zdůraznit čeho si na práci bude nejvíce cenit, podle čeho bude hodnotit žakovu úspěšnost. Zde mají velkou výhodu žáci na 1. stupni základní školy, jelikož většinou mají jednoho učitele na všechny předměty. Takže už znají učitelovi požadavky a hodnotící systém prací. Na druhém stupni základních škol a středních škol, však s žáky pracuje více učitelů s rozdílnými požadavky na výkony žáků. Učitelé by se však měli alespoň pokusit o sjednocení požadavků na žáky určitých tříd (Kolář, Navrátil, Šikulová, 1998).

#### 3) Fáze: analýza žákova výkonu, jeho srovnání s normou

*„Učitel průběžně sleduje jednotlivé kroky výkonu žáků a jejich výsledky, analyzuje je a srovnává s optimální podobou průběhu těchto kroků a s jejich optimálními dílčími výsledky.*

*Záměrem je vytvořit si předpoklady:*

- *Pro včasnou registraci chyb (deficitů)*
- *Pro včasnou pomoc žákům*“ (Kolář, Navrátil, Šikulová, 1998, s. 11).

Tedy po ukončení činnosti žáků, učitel srovnává konečný reálný výkon jednotlivých žáků s optimálním výkonem. Snaží se najít příčiny výrazných úspěchů a neúspěchů. Poté vede dialogy s jednotlivými žáky.

#### 4) Fáze: vyslovení závěru o kvalitě práce žáka

Po analýze výkonu tedy učitel udělí hodnocení v určité normy. V České republice se nejčastěji hodnotí známkou, tedy pětistupňovou klasifikací, která je kvantitativním vyjádřením kvalitativní analýzy výkonu žáka. Tato škála se však někdy zdá z hlediska všech aspektů, které musíme ohodnotit jako nedostačující, proto je dobré známku doplnit slovním hodnocením.

#### 5) Fáze: vnitřní zpracování výsledků hodnocení žákem, učitelem, třídou

Tato poslední fáze spočívá v tom, jak žák přijme dané hodnocení a jak toto hodnocení ovlivní žákovo chování v oblasti učebních aktivit v budoucnosti. Učitel by měl tedy hodnotit citlivě a vždy ve vztahu ke kvalitě aspirací a k žakově vynaloženému úsilí (Kolář, Navrátil, Šikulová, 1998).

## 2.4. Formy hodnocení

Nejprve bych se chtěla zaměřit na to, z čeho formy hodnocení vyplývají, a to z koncepcí vzdělávání.

Vzdělávací koncepce:

- 1) Transmisivní koncepce je zaměřená na předávání poznatků a dovedností žákům. Zodpovědnost je tedy svěřena pouze učiteli, jehož úkolem je výklad učiva a korekce případných žakovských chyb. Úkolem žáka je poté osvojit si učivo. Hodnocení je zařazeno až na konec etapy výuky.
- 2) Interpretativní koncepce zdůrazňuje vyzdvihování poznatků z osobní zkušenosti žáka do popředí jeho vědomé pozornosti a spojuje je s rozvíjením, zpřesňováním, doplňováním poznatého. Učitelův úkol je podněcovat dialog, v němž žáci na základě porovnávání a interpretace vlastních zkušeností s pomocí učitele dospívají k novým poznatkům. Hodnocení provází celý proces výuky, motivuje žáky a vede je k dalšímu poznání.



3) Autonomní koncepce se zakládá na sebevzdělávání žáků. Učitel se stává organizátorem žákovy vlastní zkušenosti s učením, kdy mu pomáhá pochopit a ovládnout vlastní poznávací procesy. Žáci se mají naučit sami rozhodovat a posuzovat. Na začátku je tedy zodpovědnost svěřena učiteli, ale postupem času by měl žák získat vnitřní zodpovědnost za svoje činy a výkony.

Tyto tři koncepce vzdělávání se v praxi projevují ve vzdělávacích programech, a především v jednání učitele. Ve skutečnosti je málokdy vzdělávání založenou pouze na jednom konceptu, spíše se jednotlivé rysy rozdílných koncepcí prolínají v různém poměru veškerým vzděláváním. „Při každé kritice určitého systémového prvku ve škole např. školního hodnocení, je třeba nejprve zvážit koncepční stanovisko, ze kterého soudíme, a kulturní i historické pozadí našeho soudu“ (Slavík, 1999, s. 29)

Srovnávání koncepcí vzdělávání (volně podle Meighana, 1993).

Tabulka 1 Srovnávání koncepcí vzdělávání

	KONCEPCE	
TRANSMISIVNÍ	INTERPRETATIVNÍ	AUTONOMNÍ
předávání poznatků učitelem	vyzdvihování a vykládání poznatků z osobní zkušenosti žáka	sebevzdělávání, sebereflexe, svéprávnost žáka
učitel zprostředkovatelem tradičních hodnot	učitel podněcovatelem poznávacího dialogu mezi žáky	učitel organizátorem žákovy vlastní zkušenosti
žák si osvojuje učitelem předávané zkušenosti	žák porovnává rozdílné zkušenosti a vykládá zjištěné rozpory s cílem dospět k obecnému poznání	žák zvládá techniky získávání poznatků a sebereflexe
hodnocení na konci jednotlivých etap výuky, má být objektivní, porovnává výkony vzhledem k sociální normě	hodnocení předchází a provází výuku, zjišťuje žákovy zájmy, zkušenosti, dispozice a pojetí učiva	provádění hodnocení přechází od učitele k žákovi, má být zpětnovazební, rozvíjí metakognici

Forem hodnocení je velká spousta, proto je potřeba se v nich vyznat a vědět kdy jaké hodnocení aplikovat. Jelikož se může stát, že v takovém množství ztratíme přehled, za jakých podmínek se určitá podoba hodnocení dobře nebo naopak hůře uplatňuje a jaký má zvláštní smysl pro učitele nebo žáka.

Jan Slavík ve své knize *Hodnocení v současné škole* (1999) uvádí tato hodnocení:

- Bezděčné (holistické)
- Záměrné
- Normativní hodnocení
- Kriteriaální hodnocení
- Sumativní hodnocení
- Formativní hodnocení

### **Bezděčné hodnocení**

Ačkoliv si to možná pedagogové neuvědomují, pro žáka jsou velmi důležité i bezděčné projevy učitele: úsměv, pokývnutí odmítavé gesto atd. Tyto projevy jsou pro učitele náročné, jelikož jsou stěží promyšleně ovladatelné. V těchto aktivitách převažují emoce učitele, hodnocení tedy není analytické, ale holistické – povšechné. Což znamená, že hodnocení objektu je založeno na celkovém dojmu, tudíž se nám buď líbí nebo nelíbí.

### **Záměrné hodnocení**

Záměrné hodnocení má učitel zvedla pod kontrolou svého vědomí a vůle a můžeme toto hodnocení analyzovat a formalizovat. Analytické hodnocení je zaměřeno na dílčí vlastnosti celku. Formalitované hodnocení je zachyceno danou formou do hodnotící zpětné vazby, kterou lze zaznamenat a uchovat např. slovní hodnocení, číselné hodnocení.

### **Normativní hodnocení**

Princíp normativního hodnocení spočívá v poměrování výkonů žáků mezi sebou. Nehodnotíme žáka podle jeho možností a úsilí, ale podle toho, jaké dosáhl sociální normy stanovené vzhledem k určité skupině. Toto hodnocení se používá například při přímácím řízení na střední či vysokou školu. Nezáleží na tom, zda žák dosáhl požadovaných bodů pro přijetí, ale zda si vedl lépe jak ostatní uchazeči. (J. Slavík, 1999).

## Kriteriální hodnocení

U kriteriálního hodnocení máme stanovená kritéria a zjišťujeme, zda je žák splnil bez ohledu na to, zda si vedl lépe nebo hůře jak jeho spolužáci.

## Sumativní

Ve škole můžeme narazit jak na sumativní tak formativní hodnocení. Každé hodnocení je však zaměřeno na něco jiného.

Smyslem sumativního hodnocení je sdělit konečný celkový přehled o dosahovaných výkonech (proto mu také můžeme říkat finální hodnocení) nebo roztrždit celý posuzovaný soubor podle kvality. Typ sumativního hodnocení je tedy – ano – ne, vyhovuje – nevyhovuje, může postoupit dál – nemůže postoupit dál (Poláčková, 2009). V České republice, ale i pro jiné země je nejtypičtější hodnocení známkou. Učitelé si je oblíbil především kvůli jejich jednoduchosti, přehlednosti, rychlé orientační hodnotě a lehce dostupné informační hodnotě (Čapek, 2008).

*„Známka sice může odrážet stav vědomostí žáka, nepodává však informace o tzv. sociální kvalifikaci žáka, o jeho schopnosti kooperovat, o jeho snaze, péli, tvořivosti, vytrvalosti. Znamka má převážně kognitivní obsah, její sociální dimenze je omezena (Kolář, Šikulová, 2009, s. 84).*

Stejnou myšlenku najdeme i v knize Roberta Čapka (2008) Odměny a tresty ve školní praxi. Čapek ještě dodává, že většina rodičů preferuje známku, jelikož si udělají vlastní představu o výkonu svého dítěte. Většinou se po příchodu svého dítěte ptají, jaké známky dostal ve škole. Místo toho, aby se zajímali, co se dnes ve škole naučil a jaký měl úspěch. Odezvy rodičů na známku bývají různé. Může mít však negativní dopad na psychiku dětí. Rodiče podle známek mohou zavádět odměny a tresty, výchovná opatření, destruktivní akty atd. Všechny tyto reakce vedou děti k utvrzování a ztotožňování školního úspěchu s jeho osobní hodnotou. Pokud známka nesplňuje představu rodičů, kladou vinu na dítě nebo učitele.

Podle Čapka (2008) můžeme chování rodičů rozdělit do těchto skupin:

1) agresivní chování

fyzické tresty, nadávky, výčitky: 35 % rodičů

2) domluva či upozornění

předpoklad opravy špatné známky, doučení, polepšení se: 30 % rodičů

3) hostilní reakce

smutní, zklamání, mrzutí rodiče: 20 % rodičů

4) pochopení

povzbuzení, optimismus, zlehčování neúspěchu ze strany rodičů: 10 % rodičů

5) pomoc ze strany rodičů

5 % rodičů

Spoustu pedagogů poukazují na negativa souvisejících se známkou ve škole.

**Pozitiva** klasifikace (Kolář, Šikulová, 2005, s. 83).

- Vyjádření posudku o výkonu žáka.
- Klasifikační údaj je jeden z důležitých výstupů učitelovy práce
- Znamka symbolizuje úspěch, ale i neúspěch
- Školní známky získávají rychle motivační hodnotu.
- Rodiče i ostatní veřejnost vidí ve známce míru úspěšnosti.
- Znamka zjednodušuje vyjádření hodnocení a učiní možným srovnat výkony i chování.

**Negativa** klasifikace (Solfronk, 1996, s.29):

- Nízká informovanost
- Obtížnost zachování poměrné funkce hodnocení.
- Honba za učitelskými výsledky, které jsou vyjádřeny známkami.
- Klasifikace závislá na subjektivním posouzení ze strany pedagoga.

Klasifikace známkou se zakládá na tzv. tradičním pojetí vyučování. Žáci si musí osvojit určitý soubor vědomostí a dovedností, který se poté ověřuje a kontroluje. Nedílnou součástí tohoto procesu je vytyčení pedagogického cíle. Aby si byl učitel jistý, že žák dosáhl pedagogického cíle, musí posoudit žákovy výkony a výsledky jeho práce, ale také přihlíží k učební činnosti žáka a k prostředkům.

*„Učitel, který se rozhoduje, zda klasifikovat nebo neklasifikovat známkami, by proto měl uvažovat především o tom, v čem a jak změní styl práce s žáky, v čem bude spočívat nový systém hodnocení, jaké podmínky bude vytvářet pro navozování kladné motivace a kultivaci vnitřně*

*odpovědných postojů žáka vlastní činnosti, jak hodnocení učitele bude spojovat s potřebou a dovedností sebehodnocení žáků“ (Skalková, 1995, s.79).*

Efekty známek a verbálního hodnocení (William, 2011).

*Tabulka 2 Efekty známek a verbálního hodnocení*

	<b>Výkon</b>	<b>Postoj</b>
<b>Známkování</b>	žádný nárůst	Úspěšnější žáci: pozitivní Méně spěšní: <b>negativní</b>
<b>Verbální hodnocení</b>	<b>30% nárůst</b>	Úspěšnější žáci: pozitivní Méně spěšní: <b>pozitivní</b>

**Formativní hodnocení** jsem zařadila do samostatné kapitoly, jelikož bych ho chtěla rozebrat podrobněji.

### 3. Formativní hodnocení

V současné době je téma formativní hodnocení hojně rozebíráno mezi vědci a pedagogy a klade se na podstatný důraz na jeho důležitost. Při jeho aplikaci se vyžaduje určitý odklon od tradičního pojetí výuky a mění dosavadní představu o roli učitele jako pouhého poskytovatele informací na účastníka těsné interakci v rovině žák – učitel, za záměrem podpory učení žáka (Keeley, 2008).

Díky formativnímu hodnocení žák vnímá učitele spíše jako pomocníka při učení než jako autoritu, která jej posuzuje. Zasluhou jinému pohledu žáka na učitele vzniká ve třídě i lepší klima. Pozitivní klima však nepřijde hned, po zavedení formativního hodnocení. Jelikož každé hodnocení je spojené s emocemi, zvláště pokud žák s hodnocením nesouhlasí, projeví se negativní emoce. Žák také přebírá větší odpovědnost za své učení, a tak při neúspěchu nesvaluje vinu na jiné, ale uvědomuje si, v čem udělal chyby a jak se jim příště vyvarovat (Starý, Laufková, 2016). *„Slovní hodnocení je v těsné spojitosti novým pojetím vyučování, což znamená, že jde o koncept zdůrazňující humanizace školy. Pod pojmem „humanizace školy“ si představíme hledání nových vztahů mezi pedagogem a dítětem, porozumění jeho osobnosti, zbavení strachu a stresu ze školy, tvorba individuality a tvořivosti žáka, obohacování prožitků a zkušeností ze své vlastní činnosti, pozitivní motivaci a v neposlední řadě seberozvoj“* (K. Krejčířová, 2010, s. 49.).

Klíčová úloha formativního hodnocení je především v tom, že žák obdrží zpětnovazebnou informaci, které rozumí a díky ní dokáže zlepšovat svou práci. Přitom se musí dozvědět dvě klíčové informace: 1) v čem je jeho práce vyhovující, resp. méně vyhovující (kvalitativní složka hodnocení-kritérium), 2) do jaké míry je vyhovující (kvantitativní složka hodnocení: pořadí na nějaké škále, která porovnává úspěšnost výkonu buď s ohledem na stav populace, nebo s ohledem na vývoj výkonů samotného žáka).

Porovnání dvou hodnocení:

*„Martino,*

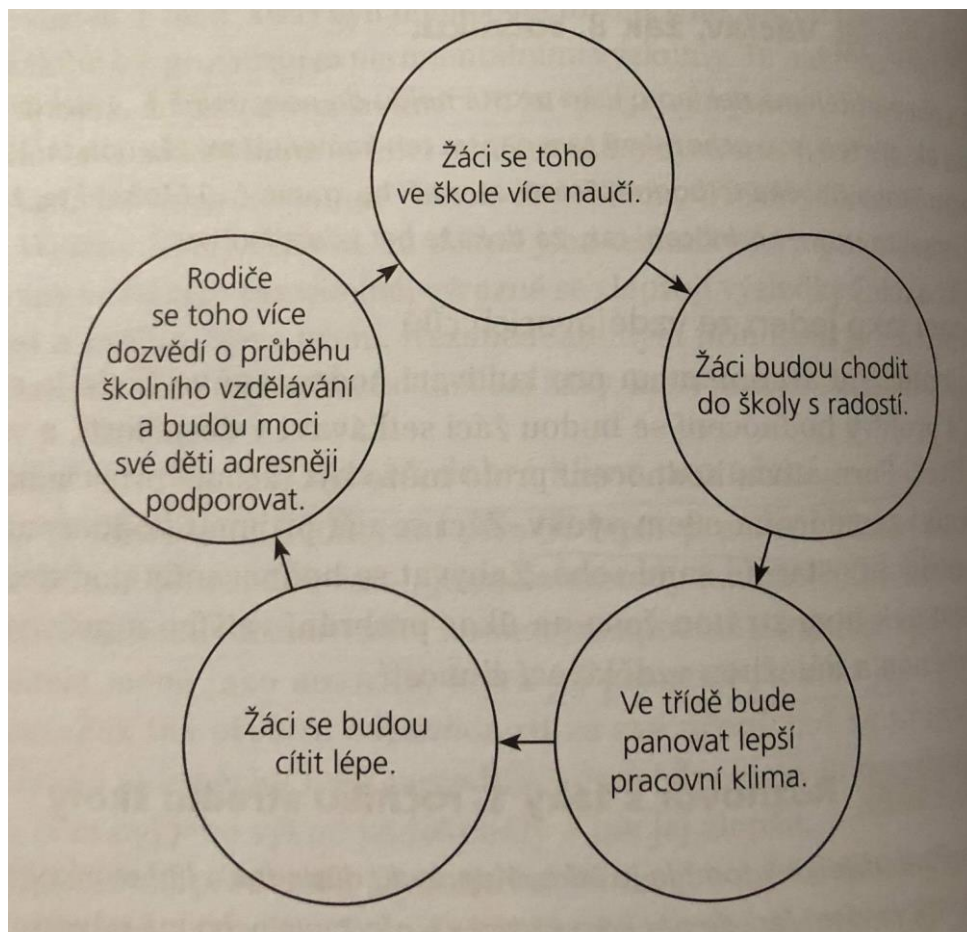
*Jsi velice nadaná žákyně, sebejistá, výborná čtenářka. Tvoje práce je na čistou jedničku!*

*Eliško,*

*Tvoje úvaha o ideální knize je dobře strukturována, postupně se věnuješ jednotlivým znakům ideální knihy, v závěru vše shrneš a doplníš konkrétními příklady. Líbí se mi, že si v rámci úvahy*

*pokládáš závažné otázky. Celkově považuji tvou úvahu za zdařilou. Příště si po sobě zkus práci ještě jednou přečíst, aby ses vyvarovala drobných gramatických chyb z nepozornosti“ (Starý, Laufková a kol., 2016, s.12).*

Martina se dozvěděla pouze to, že je nadaná, a že práci odvedla na jedničku. Avšak Eliška se dozví to, co se jí v práci podařilo, a navíc si odnáší informace, které ji pomou příště napsat práci ještě lépe.



Obrázek 1 Výhody formativního hodnocení

### 3.1. Metody formativního hodnocení

Dobrý učitel je ten, který usměrňuje učební činnost žáka již v průběhu. Košťálová, Miková a Stang (2008) tvrdí, že průběžné hodnocení je důležitější než kontrola. Správné hodnocení probíhá průběžně a není omezeno jen na kontrolu výsledků žáka na konci učební etapy. Učitel přináší informace v průběhu činnosti, tedy tehdy, kdy je možné daný proces a jeho výsledek ještě ovlivnit. Předpokládáme tedy, že průběžné formativní hodnocení napomáhá nejen žákovi, ale také učiteli, aby prostřednictvím výuky, zaměřené na potřeby žáka, usměrňoval učební činnost a různými formativními metodami hodnocení přispíval k dosažení stanovených cílů. Posloupnost uvedených metod je volena záměrně, jelikož se domníváme, že by se mělo pracovat s určitou návazností.

#### Vzdělávací cíle

Velmi se mi líbil tento vtíp v knize *Formativní hodnocení ve výuce* od K. Starého a V. Laufkové.

*„Dneska jsem učil svého psa pískat.*

*Tak ať zapíská.*

*On ale neumí pískat.*

*Ale vždyť jsi říkal, žeš ho učil pískat.*

*To jo, ale neříkal jsem, že se to naučil.“*

Je zde ukázáno, že je velký rozdíl v tom, něco se učit a naučit se to.

Vzdělávací cíle představují slovní popis toho, co se mají žáci naučit, jaké znalosti, vědomosti, dovednosti, postoje si osvojí za určité časové období. Každá vyučovací hodina má svůj cíl a učební činnosti žáka v hodině k němu směřují. „*Je důležité, aby byli žáci informováni o tom, jak hodnocení souvisí se stanovenými výukovými cíli, proto je důležité, aby učitelovo hodnocení s těmito cíli logicky souviselo*“ (Slavík, 1999, s. 88).

Jelikož se nejedná o cíle učitele, nýbrž o cíle žáka, musí být vzdělávací cíle formulovány z pohledu žáka. Cíl hodiny by měl být žákům vždy sdělen, což ovšem neznamená, že jimi musí vyučovací hodina začínat. Existují i odůvodněné případy, kdy mohou zůstat nějakou dobu záměrně nevyjádřené. Správně zvolený cíl ukazuje žákům, kam se soustředit, kde je jádro výukového obsahu.



„Přesně a jasně zvolené cíle pomohou učitelům k tomu, aby zjistil, zda existuje soulad mezi tím, co sám vyučuje a tím, co pak hodnotí, proto je dobré cíle uspořádat podle tzv. Bloomovy taxonomie“ (Starý, Laufková a kol., 2016, s. 44). „Žák si má dle této taxonomie nejdříve učivo zapamatovat, poté pochopit, což může znamenat např. vysvětlit dané vlastnosti slovy, porozumět danému, poté aplikovat či demonstrovat, dále provést rozbor informací neboli analyzovat, na základě zvládnutých předchozích stupňů vytvořit nové a posoudit či zhodnotit – vybrat nejvhodnější řešení“ (Bloom in Rohlíková, Vevodová, 2012, s.83). Bloomovu taxonomii však musíme využívat s jistou opatrností, jelikož je zaměřena spíše na kognitivní cíle učení.

Z hlediska hodnocení je význam stanovení přesného cíle jasný – pokud určíme, co má žák přesně zvládnout, je pak jednodušší posoudit, zda toho dosáhl, nebo ne.

Cíl by měl být formulován tak, aby bylo možné empiricky zjistit, zda jej bylo dosaženo. Například pokud chceme zjistit, zda žák zná datum, nějaké významné události, můžeme ho buď požádat, aby datum napsal nebo aby datum našel mezi jinými daty. Ačkoliv jsou tyto činnosti rozdílné a jinak náročné, obě zjišťují konkrétní vědomost. Výrok o cíli tedy v sobě implicitně obsahuje kritérium hodnocení.

Cíle souvisejí s formativním hodnocením tak, že:

- Pomáhají učitelům při plánování výuky
- Orientují žáka v učivu, a tím mu pomáhají v učení
- Zvyšují pocit zodpovědnosti žáka za vlastní proces učení
- Jsou východiskem pro formulaci kritérií pro hodnocení

Aby byli splněny podmínky formativního hodnocení, je potřeba co nejpřesněji formulovat dílčí cíle a kritéria hodnocení.

## **Kritéria hodnocení**

*Kritéria hodnocení spolu se stanovenými dlouhodobými cíli jsou předmětem celkového hodnocení žáků“ (Vališová, Kasíková a kol., 2011, s. 252). „Na počátku kvalitního formativního hodnocení stojí co nejpřesnější formulace dílčích cílů a od nich odvozených kritérií hodnocení“ (Slavík, 1999, s. 113). Kritéria hodnocení vymezují žákův výkon vzhledem ke stanoveným kritériím. Funkce těchto kritérií je konkretizovat žákův výkon, prostřednictvím nich hledá učitel silné a slabé stránky žákova výkonu, směřuje žáka k vlastní autoregulaci a k odpovědnosti za vlastní výkon.*

Kritéria hodnocení můžeme chápat také jako „měřítko, kterými poměříme kvalitu různých produktů“ (Chvál, 2008). V případě hodnocení dle sociální vztahové normy porovnáváme výkon žáka s výkony ostatních žáků ve třídě nebo v paralelních třídách, ale při hodnocení založené na kritériích vymezujeme výkon žáka k zadaným kritériím. Pokud potřebujeme rozlišit, kdo je lepší např. při přijímacím řízení, je nezbytné porovnávání žáků. Avšak ve školním hodnocení je důležité ověřit, zda žáci zvládli vzdělávací obsah. Tyto procesy lze jen obtížně od sebe oddělit, hodnotící postupy se ale liší v tom, zda více rozlišují nebo ověřují. Ačkoliv se žáci mezi sebou přirozeně porovnávají – Kluska (2009) konstatuje, že téměř polovina respondentů v jeho výzkumu chtěla být při hodnocení srovnávána podle požadavků učitele, tj. s kritérii. Ukázalo se, že žáci nejsou rádi porovnáváni s ostatními, naopak oceňují, pokud dopředu znají kritéria, dle kterých budou hodnoceni. Můžeme tedy považovat hodnocení za „průvodce učení“ (Starý, Laufková a kol., 2016).

Kritéria můžeme stanovit pro (Kolektiv autorů in Kratochvílová, 2009, s 170):

- Klíčové kompetence
- Očekávané výstupy předmětů ŠVP
- Výsledky činnosti (produkt)
- Proces, ve kterém probíhá tvoření produktu
- Metody, postupy učení

Z jakého důvodu formulujeme kritéria? (Kolektiv autorů in Kratochvílová, 2009, s. 172):

- Učiteli i dětem napomáhá poznat celek i jeho dílčí elementy a související vztahy mezi nimi
- Pomoc učitelů i dětem v oblasti zhodnocení výkonu např. číslicemi, stupnicemi, body atd.
- Podpora veškerých funkcí hodnocení
- Vedení k odpovědnosti za výsledky dítěte
- Opora pro sebehodnocení ze strany žáka

Cílem kritérii ve formativním hodnocení je přivést žáka ke zvládnutí dané úlohy, v čemž se nejlépe prokázalo využití techniky sady kritérii tzv. rubrics. „Technika využívá tzv. deskriptory

*kritérií, které představují jakési ukazatele hodnoty kvality kritéria. Tyto deskriptory určují, co musí žáci pro zvládnutí dané úlohy udělat a co bude v jejich práci sledováno, což ujasňuje cíle výuky. Kritéria s deskriptory jsou sestaveny do tabulky, kde řádek odpovídá kritériu a kolonka na řádku popisuje míru zvládnutí kritéria“ (Starý, Laufková a kol., 2016, cit. dle Baklíkové, 2018, s.45).*

Vytvoření kritérií představuje náročnou a komplexní činnost. Do tvorby kritérií můžeme postupně zapojovat i žáky, kteří se prostřednictvím tvorby učí rozpoznávat kvalitu jednotlivých produktů (Starý, Laufková a kol. 2016).

## **Zpětná vazba**

Zpětná vazba představuje základ formativního hodnocení. Předává informaci nebo zpětný pohled na danou činnost okamžitě, nebo s jistým časovým odstupem. Zpětná vazba má za úkol vycházet z minulého či přítomného a ovlivňovat budoucí.

Zpětná vazba může mít mnoho podob: od jednoduchého signálu až po obsáhlý slovní komentář. Zpětná vazba úzce souvisí s formativním hodnocením. „*Pro úspěšnost jakékoliv činnosti potřebujeme mít v jejím průběhu informace o tom, zda jdeme správným směrem, zda se nedopouštíme chyb. Potřebujeme také informace, zda se dá považovat něco za dobře ukončené nebo zda je třeba ještě pokračovat. Obecně se takové informace říká zpětná vazba, týká se výlučně činnosti (procesu či výsledku) či chování, nikoliv toho, jaký je ten, kdo něco dělá. Její velmi podstatnou charakteristikou je, že slouží tomu, kdo něco dělá, nějak jedná, aby on sám mohl rozhodovat, co dál“ (Stará, et al, in Nováčková, 2006, s. 3). Zpětná vazba nám předává informace o tom, zda postupujeme správně nebo chybně v porovnání se zadanými kritérii. Čím konkrétnější je zpětná vazba, tím jasněji si dokážeme naplánovat další proces učení. Hlavním smyslem zpětné vazby je pozitivně ovlivnit budoucnost. Právě kvůli této pozitivní změně v učení žáka nelze za zpětnou vazbu považovat například známku z důvodu chybějících bližších informací o žákově výkonu.*

Specifikovat cíle zpětnovazebního procesu lze takto:

- Zjistí míru zvládnutí úkolu žákem
- Informovat žáka o tom, co zvládl
- Vhodnými otázkami pomoci žákovi přiblížit se k plnému zvládnutí úkolu
- Pomoci plánovat další postup učení žáka (Košťálová a Straková, 2008).

Aby zpětná vazba byla kvalitní a podporovala učení, je třeba se zaměřit na kvalitu všech oblastí, tj čas, obsah, formy a funkce (Laufková, 2016). Zpětná vazba musí být vhodně načasovaná v návaznosti na žákův výkon, její obsah by měl cílit ke konkrétním problémům a být pro žáka srozumitelná (Cihlářová, 2018). Zpětná vazba se dá rozdělit na přímou a nepřímou, kdy přímá zpětná vazba může být vyjádřena jednoduchou pozitivní či negativní odpovědí a nepřímá konkretizuje původní odpověď (Lipnevich & Smith, 2008). Průcha, Walterová a Mareš (2013) rozlišují zpětnou vazbu na kladnou a zápornou. Kladná zpětná vazba je např. pochvala, která zesiluje řízení činnosti a záporná např. trest, který zeslabuje danou činnost. Avšak i zápornou zpětnou vazbu lze žákovi předat věcnou radu.

Jak už jsem výše zmínila zpětná vazba není jen ústní či písemná, ale v mnoha případech se jedná o neverbální projev (posunek, gesto, výraz v obličeji jako úšklebek či úsměv, záporné kývání hlavy nebo kladné přikyvování), které odpovídá další typ zpětné vazby – okamžitá zpětná vazba. Tento typ zpětné vazby úzce souvisí s formativním hodnocením tzv. poskytnutí okamžité zpětné vazby. Okamžitá zpětná vazba se rozděluje do čtyř hlavních druhů na základě správné či chybné odpovědi žáka v dialogu s učitelem (Šedřová, Švaříček & Šalamounová, 2012). Pokud je žákova odpověď správná, učitel reaguje buď potvrzením odpovědi a navázáním dalšího výkladu, nebo potvrzením odpovědi a položením vyplývající otázky z předchozí správné odpovědi. Pokud však odpověď učitel označí za nesprávnou, následuje učitelova explicitní oprava a vyslovení správného řešení nebo učitel zformuluje otázku na stejné téma jiným způsobem, aby ji žák pochopil a našel na ni správné řešení. Výrazně se doporučuje využití okamžité zpětné vazby například v nejbližší chvíli po odevzdání písemného testu. Jelikož jsou žáci v tuto chvíli motivováni a test mají v „živé paměti“, pátrají po správných výsledcích a je pro ně snadnější si určitá fakta zapamatovat, když si s učitelem projdou správné odpovědi a navzájem si vysvětlí případné chyby (Kovalíková, 1995). Tyto senzitivní momenty Heritage (2007) označuje termínem „*teachable moments*“ na které mají učitelé právě rychle reagovat a tím podávat žákům zpětnou vazbu. Účinkem okamžité zpětné vazby v této chvíli je zefektivnění výsledné práce s možným okamžitým zlepšením budoucích výkonů, oproti zhodnocení testů následující hodinu nebo další týden.

Se zpětnou vazbou blízko souvisí tzv. práce s chybou, která je obecně vnímána jako informace apelující na změnu, nápravu či korekci daného stavu (Slavík, 1999). Pokud poskytneme žákovi zpětnou vazbu s rozbořem možných chyb a radami, jak a co zlepšit, žák má možnost poznat a následně odstranit své nedostatky učební činnosti. Cílem formativního hodnocení je totiž práce s chybou jako s „ukazatelem“ učení a zájmu žáka, a tudíž se během formativního hodnocení

žákovy nedostatky a obtíže nezatajují ve vidině nápomoci jejich odstranění (Starý & Laufková et al., 2016). Spoustu autorů se shoduje na tom, že pokud žák chybí, a následně získá korektní zpětnou vazbu s možností opravy chyb, je to pro něho nejcennější aspekt zpětnovazebného hodnocení a učební činnost vůbec (Gipps, 1994; Mareš & Krivohlavý, 1995; Vališová & Kasíková, 2011).

Kulič (1971) ve své knize *Chyba a učení* popisuje pomyslné čtyři fáze při reakci na chybu žáka ve výuce. První fáze tzv. detekce chyby, rozpoznává a posuzuje správnost či chybné výpovědi, poté následuje bližší určení „identifikace“ chyby, která poskytuje konkrétnější informaci zpětné vazby. Další fáze spočívá v nalezení příčiny a důsledku chyby, vysvětlení jeho smyslu a využití pro další činnost učitele i samotného žáka. Závěrečná fáze je „korekce“ chyby, která se zaměřuje na možné řešení, nápravu chyby a preventivním doporučením vyvarování se chyby v budoucnu. Kulič shledává právě korektivní fázi při práci s chybou jako nejefektivnější, jelikož chyby, které díky zkušenosti dokážeme sami opravit, nás formulují a rozvíjí v dalším učení mnohem patrněji, než pokud jsou naše chyby opraveny někým jiným. Sám si však uvědomuje, že nelze vždy realizovat všechny čtyři fáze ve výše zmíněném pořadí, jelikož je důležité brát v úvahu aktuální typ učiva, celkový kontext ve výuce, vývoj stupně žáků či zkušenosti učitele.

## **Hodnocení chování**

Učení a chování jsou natolik provázané, že je nelze úplně oddělit. I ve škole učitel obvykle zhodnotí nejen to, co se žáci naučili, ale také jak se chovali. Vzdělávání nemá za cíl rozvíjet jedince pouze v oblasti čistě kognitivní, jelikož klíčové kompetence jako zásadní pojem rámcových vzdělávacích programů (RVP) znamenají mj. rozvoj sociálních, komunikativních, pracovních a personálních dovedností, schopností a postojů ke kterým by mělo veškeré vzdělávání směřovat. Z vymezení těchto kompetencí tedy vyplývá, že kladou výrazné požadavky na chování žáků.

Ovšem žáci se neučí správnému chování jen proto, že to vyžadují kurikulární dokumenty, ale také pro to, že žádoucí chování je ceněné budoucími zaměstnavateli, spolupracovníky, veškerými lidmi, s kterými jedinec přichází do kontaktu ať už v pracovním či osobním životě. Škola tedy musí plnit funkci výchovnou a pomáhat žákům rozpoznávat jaké chování je správné, vést je k tomu, aby se pro žádoucí chování rozhodovali a adekvátním způsobem ho naplňovali.

Jak už bylo řečeno, správné hodnocení je prostředkem pro další rozvoj žáka, tudíž je zřejmé, že by měli žáci získávat zpětnou vazbu i o tom, jak si vedou v různých oblastech svého chování,

zda se zlepšují a kde mají rezervy. Shrňeme-li to tedy – pokud víme, že je žádoucí rozvíjet oblasti týkající se správného chování žáků, musíme je také hodnotit.

Problematika hodnocení chování spočívá však v tom, že vymezení správného chování je velmi subjektivní. Musíme si přiznat, že to, co vadí jednomu učiteli, druhému přijde normální a třetí to „ještě toleruje“. Žáci mohou tedy někdy pociťovat křivdu, jelikož je učitel potrestal za něco, co jiní učitelé tolerují a co on sám považuje za normální chování.

Dalším problémem je to, že žáci často určitým chováním sledují (často nevědomě) nějaké cíle, které souvisejí s výchovnými vzorci v rodině, jejich zkušenostmi, či jejich frustracemi z dětství nebo ze situace v rodině. Poté se může stát, že nevhodným hodnocením nežádoucí chování žáka budeme spíše zpevňovat. V takových případech je ale velice složité určit, co je vhodné. Například neustálým vykřikováním si žák uspokojuje potřebu být okolím vnímán, jelikož má (nevědomě) zkušenost, že jedině tak si pozornost okolí získá. Učiteli a většinou i spolužákům to přijde zvláštní, protože oni by o negativní pozornost nestáli, ale dotyčný žák dostává díky svému nevhodnému chování alespoň negativní pozornost, která je pro něho lepší než žádná pozornost. V takovýchto případech odborníci radí žáka ignorovat a věnovat mu pozornost pouze tehdy kdy je jeho chování správné. Ovšem to je pro učitele velmi obtížné někdy až nemožné (Fontana, 2003).

V neposlední řadě je problémem setkání s vážnějšími výchovnými problémy, které vyžadují spolupráci s rodiči a intervenci odborníka – policie, sociálních pracovníků, psychologů nebo psychiatrů. Může se jednat o projevy šikany, krádeží, projevy verbálního či fyzického násilí apod. Většinou v takovýchto případech učitel nemůže, a často ani nedokáže situaci sám řešit a musí spolupracovat s odborníky, kteří by měli situaci kompletně analyzovat a navrhnout taková opatření, která by chránila patřičného žáka i další zainteresované jedince. Učitel by se od nich měl dozvědět, jak ve změně chování patřičného jedince postupovat a jak mu mj. formativní zpětnou vazbou pomáhat jeho nežádoucí chování eliminovat.

Je důležité stanovit ve třídě pravidla chování, respektive se stávajícími pravidly žáky aktivně seznámit. V první řadě bychom měli s žáky prodiskutovat školní řád, nejedná se však pouze o formální seznámení se s ním, ale je důležité dostatečně probrat, jak „vypadá“ dodržování jednotlivých pravidel a jak „vypadá“ jejich porušování. Důležité je průběžně s pravidly pracovat, diskutovat o tom, jak se je daří plnit apod. Je potřeba s žáky také prodiskutovat, jaké tresty budou následovat za nedodržení pravidel. Ty pak je samozřejmě nutné důsledně

uplatňovat. Pokud učitelé přijde školní řád nedostačující, může si s žáky dohodnout ještě třídní pravidla.

„*Tvorba třídní pravidel:*

*1. Tvoříme pravidla třídy společně s žáky. Tím žáky činíme spoluzodpovědné za jejich dodržování. Formálně tuto spoluzodpovědnost stvrdíme podpisy učitelů i žáků pod znění pravidel, případně otisky rukou, palců apod.*

*2. V první fázi by nemělo být pravidel mnoho. Někdy se doporučuje začít pouze se 2-3 pravidly, nebo zaměřit se po delší dobu na jedno pravidlo a stále se k němu vracet a hodnotit jeho plnění. Obecně platí, že seznam pravidel by neměl být příliš dlouhý, některé zdroje uvádějí maximálně počet 10.*

*3. Pravidla by měla být formulována jazykem žáků.*

*4. Pravidla se snažíme formulovat pozitivně, např. Při práci ve skupině vždy hovoří jen jeden (nikoli Při práci ve skupině si neskáceme do řeči.). Dáváme tím najevo, jak očekáváme, že se budou všichni ve třídě chovat, nepřikazujeme, neorientujeme se na to negativní“ (Starý, Laufková a kol., 2016, s.88).*

### **Jak s pravidly pracujeme?**

Snažíme se žáky co nejčastěji „přistihnout“ při dobrém chování. A poukázat na konkrétní vhodné projevy či činy pojmenovat a vztáhneme je k pravidlům, např. „*Při práci ve skupině u okna jsem si všimla, že se Anna občas zeptala, co si o tom myslí další členové skupiny. To je výborný způsob, jak udělat z práce práci opravdu skupinovou, Lze takto zajistit, aby do diskuse přispěl opravdu každý, což tady máme uvedeno jako pravidlo číslo 3“ (Starý, Laufková a kol., 2016, s. 89). Hodnotit práci s pravidly jde i v celotřídní diskusi, výbornou pomůckou pro takové hodnocení je komunitní kruh. Například paní učitelka může poukázat na to, že se žáci oslovují výrazy, které se někomu nemusí líbit. Třída se tedy shodně na tom, že se budou oslovovat pouze jmény, popřípadě přezdívkami, které dotyčným dětem nevadí. Po týdnu se žáci v komunitním kruhu vyjádří k tomu, jak zvládli pravidlo dodržovat. Můžeme také použít anonymní hodnocení, kdy žáci svoje názory na dodržování pravidel hází do schránky.*

Pokud hodnotíme chování, dbáme na to, abychom hodnotili žáky vzhledem k jejich budoucím dovednostem. Hodnocení by mělo obsahovat formativní složku, tj. mělo by ukazovat, jakým způsobem může žák dosáhnout v určitém časovém horizontu optimální změny svého chování.

Měli bychom zdůraznit podporu žáka, hodnocení by mu mělo ukázat cesty a způsoby dalšího rozvoje (Starý, Laufková a kol., 2016).

## **Autonomní hodnocení**

Jedním z hlavních vzdělávacích cílů je autonomie, jelikož každý žák jednou opustí školu a musí se umět v životě rozhodovat sám. Autonomní koncept vzdělávání vyplývá z vědění žáka a rodičů, co a proč se ve škole děje. K dosažení autonomie přispívá nejen hodnocení, ale také další složky výuky. Cílem výuky podle Rámcových vzdělávacích programů je rozvíjení klíčových kompetencí žáků. Je tedy potřeba vést žáky k převzetí zodpovědnosti za své učení a schopnost posoudit své vlastní výkony. Podporujeme tedy tzv. autonomní hodnocení.

Autonomní hodnocení je zaměřeno na sebevzdělávání, sebereflexi, svéprávnost žákovy vlastní cesty k poznání. Touto metodou si žák srovnává svůj pohled na sebe sama, své výkony s pohledy učitelů a spolužáků a dozrává ke skutečnému sebepojetí (Slavík, 1999).

*„... lze chápat jako formativní či kriteriální, které je výchovným prostředkem neformálního charakteru a zaměřuje se jak na průběh, tak na výsledek školní práce. To znamená, že je zacílené na zvýšení účinnosti procesu dosahování kognitivních, afektivních, sociálních i psychomotorických cílů žáka...“* (Rakoušová, 2008). Heluse (2015) zastává tvrzení, že změny v kvalitách života žáka dosažené výukou jsou o to výraznější, čím více je žák vtažen do procesu posuzování svého rozvoje a do jeho ovlivňování, tudíž je žák aktivním spoluúčastníkem procesu výuky. Učitel tedy zastává pozici organizátora žákovy vlastní zkušenosti s učením, žák se tedy snaží za pomoci učitele ovládnout vlastní poznávací procesy. A podle toho, jak žák tyto procesy ovládne, přechází hodnocení ze strany učitele na stranu žáka (Slavík, 1999).

Autonomní hodnocení zastává nejvyšší formu hodnocení, a tudíž je jedním z hlavních cílů vzdělávání. Škola by se tedy měla snažit o rozvoj metod sebevýchovy, sebevzdělávání a sebehodnocení. Aby byl žák schopen sebehodnocení musí znát normy a kritéria hodnocení a být schopen poznat vlastní možnosti. Prostřednictvím autonomního hodnocení si žák volí vlastní prostředky k dosažení vytyčeného cíle, poznává své schopnosti, rozebírá vlastní chyby, samostatně se rozhoduje, řídí svoji práci a uvědomuje si vlastní vývoj. (Vališová, Kasíková a kol., 2007)

Školní prostředí umožňuje žákům jedinečnou příležitost hodnotit děti ve stejném věku, tedy vrstevnické hodnocení *„Vrstevnické hodnocení je založeno na hodnocení žáka žákem a sebehodnocení. Žáci se učí hodnotit a zlepšovat svoji práci“* (Pokorná, 2010, s.24).



Hodnocení vychází z poznatku, že se žáci mohou navzájem od sebe hodně naučit. Velkou výhodou zde spatřujeme to, že ať mají žáci různý intelektuální potenciál, vývojově jsou na tom podobně. Proto zařazování skupinových prací do výuky je pro žáky velmi přínosné. Ačkoliv zde musíme dát pozor, aby ve skupině nebylo aktivních jen pár jedinců a ostatní učení pouze nepředstírali. U vrstevnického hodnocení velkou roli hraje klima ve třídě, jelikož se jedná o hodnocení, které je velmi citlivé na vztahy mezi žáky. Záleží na tom, zda mezi žáky převládá přátelství či nepřátelství, podpora či rivalita. Pokud dáme žákům možnost zapojit se do hodnocení prací svých spolužáků, dáváme jim možnost zvyšovat výkon ostatních, těch, kteří pomoc poskytují, i těch co ji přijímají. Předpokládáme tedy, že vzájemná spolupráce přináší více užitku než práce individuální a soupeření. Kooperativní učení je tedy důležitou součástí formativního hodnocení, zvláště při poskytování zpětné vazby.

*„Kooperativní vyučování a učení podporuje a rozvíjí:*

- *Motivaci k učení, Žáci chtějí spolupracovat. Pokud jim to umožníme. Motivuje je to k většímu úsilí.*
- *Sociální soudržnost, Žáci si pomáhají, protože chtějí, aby skupina uspěla.*
- *Angažovanost. Spolužák může vysvětlit úlohu lépe než učitel.*
- *Kognitivní elaboraci. Schopnost explicitně vyjádřit to, co jsem pochopil, je více než pouhé implicitní porozumění.“*

(Wiliama. 2011, cit. dle Starýho, Laufkové, 2016, s.28).

Techniky používané nejdříve, mají vést žáky k jednoduché reflexi, mají popsat co se dělo, jak to žáka bavilo, čeho dosáhl.

### **Příklady metod sebehodnocení:**

**Pohyb** –např. na otázku S jakým úsilím jste dnes pracovali? Žáci zvednou ruku nahoru, nechají ji na lavici či někde uprostřed – pohybem znázorní, jak hodnotí míru svého nasazení.

**Grafické symboly**- např. po třídě rozmístíme cedulky se symboly znázorňující určitý výkon v hodině. Při hodnocení se žáci postaví k symbolu, odpovídající jejich snaze při hodině.

**Jedna věta** – žáci na konci hodiny písemně odpoví na otázku: Co si myslíš, že seš během této hodiny naučil/a?

**Hodnotící komunikativní kruh** – žáci v kruhu zhodnotí svou práci a sdělují pocity, které tuto práci doprovázely apod

## **4. Metodologie práce**

### **4.1. Cíle výzkumu**

- Zmapovat problematiku sumativního hodnocení.
- Zavést formativní hodnocení do výuky.

### **4.2. Výzkumný soubor**

#### **Charakteristika školy**

Výzkum byl realizován na základní škole, kde pracuji. Ačkoliv se nachází v malém městečku, žáci zde mohou navštěvovat 1. i 2. stupeň. Za výukou sem dojíždí i žáci z okolních vesnic a aktuálně se na škole vzdělává 199 žáků. Díky malému počtu je výsledkem příjemná rodinná atmosféra-všichni se zde znají a snaží se si co nejvíce pomáhat. Škola žákům nabízí mnoho volnočasových aktivit a také účast na soutěžích a olympiádách. Další zajímavostí je zapojení školy do programu Svět vzdělání – jedná se o vzdělávání nadaných dětí. Třída je vedena jako malotřídka, žáci mají rozšířenou výuku o předměty: rozvoj logického myšlení, osobní rozvoj a hodiny angličtiny s rodilým mluvčím.

Škola ovšem nevěnuje pozornost pouze nadaným dětem, ale také pomáhá žákům s poruchami učení začlenit se do kolektivu a úspěšně zvládat školní povinnosti. Žáci mohou docházet na doučování, kde se snaží osvojit si probíranou látku zábavnou formou.

Klasifikace je založena převážně na sumativním hodnocení, pouze u žáků s poruchami učení učitelé využívají formativní hodnocení.

#### **Popis výzkumného vzorku**

Pro výzkum ověření a vytvoření byla vybrána 4. třída skládající se z 18 žáků, z 6 chlapců a 12 dívek. Vypozorovala jsem, že se jedná se o chytré děti, ačkoliv jejich lenost občas zastíní jejich bystrost. Jednomu žákovi z této třídy byla diagnostikována porucha pozornosti, takže má vypracovaný IVP do matematiky a českého jazyka. Při práci mu často pomáhá asistent pedagoga. Podle mého názoru poruchou pozornosti trpí ještě jeden chlapec této třídy. Jeho výsledky jsou však průměrné, díky pravidelné a důsledné domácí přípravě na výuku, a tak maminka vyšetření odmítá. Z hlediska přístupu k výuce se jedná o poměrně živou třídu. Většina

žáků je ve výuce aktivní a snaží se svoje vědomosti a výkony zlepšovat. Vztahy mezi žáky jsou dobré.

### **Vztah výzkumníka k účastníkům výzkumu**

Ve třídě, kde realizuji výzkum, jsem třídní učitelkou už druhým rokem. Žáky jsem si velice oblíbila především pro jejich elán a zvědavost. Myslím si, že s žáky jsme si vybudovali velmi pěkný vztah. Často za mnou chodí, a vypráví mi zajímavosti ze svých životů nebo se svěřují se svými problémy.

S rodiči žáků mám také jenom dobré zkušenosti. Se všemi rodiči jsem neustále v kontaktu, a zatím jsme si ve všem vyšli vstříc.

## **4.3. Použité metody**

### **Pozorování**

Využila jsem metodu pozorování, abych zjistila, jaký vztah mají žáci ke škole, k sumativnímu hodnocení a jaké klima převládá ve třídě. Pozorování umožnilo zkoumat postoje, a hlavně citové projevy žáků, které jsou pro ně přirozené v daný okamžik. Řídila jsem se definicí Švaříčka, Šedové, (2007), z které vyplývá, že badatel pohybující se ve studovaném terénu se snaží co nejméně ovlivňovat účastníky výzkumu a spíše je jenom pozoruje.

V rámci šetření byly vybrány situace, které byly pozorovány, jednalo se především o chování žáků před, během a po testování jejich znalostí. Cílem bylo co nejpřesněji zachytit emoce odrážející se v chování žáků při přípravě na test a při rozdávání testů ohodnocenými známkou, abych poté mohla porovnat data získaná před a po zavedení formativního hodnocení.

*„Pozorování znamená sledování činnosti lidí, záznam (registrace nebo popis) této činnosti, její analýzu a vyhodnocení. Při kvantitativně orientovaném výzkumu pozorovatel už před začátkem pozorování ví přesně, co a jak bude pozorovat. Tento způsob pozorování se nazývá strukturované pozorování. Název naznačuje, že pozorovatel strukturuje–rozčleňuje pozorovanou realitu na předem stanovené kategorie.“ (Gavora, 2000, s. 76).*

Sleduje-li pozorovatel činnost osobně, hovoříme o pozorování přímém. Při této činnosti je velmi důležité, aby pozorovatel svojí přítomností nerušil pozorované osoby. Pokud pozorovatel získává zpětné informace například z audiofonního záznamu nebo z videa jedná se nepřímé pozorování. (Švec, 2009).

## Akční výzkum

Cílem akčního výzkumu bylo zařadit prvky formativního hodnocení do výuky. Nejprve jsem žáky seznámila s prvky formativního hodnocení, které jsme postupně začali využívat ve výuce. Žáci si na nové aktivity brzo zvykli a některé si velmi oblíbili. Vedla jsem si poznámky o reakcích, postupném navykání si na jeho zavádění, a především o tom, jestli je slovní hodnocení pro žáky srozumitelné. Dále jsem se soustředila na výkony žáků, abych v závěrečném hodnocení mohla vystihnout vliv formativního hodnocení na jejich práci.

Metodu akčního výzkumu jsem volila i kvůli příležitosti vlastního vzdělávání a sebereflexe své vlastní práce.

Ve většině případů je akční výzkum charakterizován jako druh výzkumu, jehož cílem je zlepšovat nějaký úsek edukační reality. Akční výzkum tedy můžeme chápat jako nástroj, který učitelům pomáhá řešit problémy školní praxe a zároveň uskutečňovat v této praxi inovace. Učitel zde má dvě role, je považován za výzkumníka a aktivního účastníka akce zároveň. (Janík, 2003).

Jeho popis je v odborné literatuře definován různorodě. Dle Hendla (2008) je pro akční výzkum charakteristické:

- *Cyklicčnost – podobné kroky se opakují v podobné sekvenci*
- *Zúčastněnost (participativní) – klienti a účastníci jsou zahrnuti jako partneři ve výzkumném procesu*
- *Kvalitativnost – pracuje častěji se slovy než s čísly*
- *Reflexe – kritická reflexe procesu a výsledků je základní částí každého cyklu*

(Hendl, 2008, s. 137)

## Pozorování

Poté co jsem do výuky zavedla prvky formativního hodnocení, vrátila jsem se opět k pozorování, abych zjistila, jaký dopad mělo formativní hodnocení na žáky. Zajímalo mě především, zda se změnil jejich postoj a vztah ke škole, k testování jejich znalostí, a zda se zlepšilo klima ve třídě.

## **Rozhovor**

Díky rozhovoru jsem poté získala zpětnou vazbu od žáků a jejich rodičů. Zjišťovala jsem především jejich pohled na formativní hodnocení. Zda sami pocít'ují změnu ve svém postoji k testování a především, zda se ve škole cítí lépe.

### **4.4. Přehled fází akčního výzkumu**

Zavedení prvků formativního hodnocení do výuky

#### **1. Fáze – dílčí cíle hodiny**

V první fázi bylo důležité, aby se žáci naučili pracovat s dílčími cíli a pochopili k čemu nám slouží. Každá vyučovací hodina má svůj cíl, s kterým by měli být žáci seznámeni. Jakým způsobem žákům cíle představíme, je už pouze na nás. Je však důležité, aby je žáci přijali za své.

#### **2. Fáze – diagnostika vědomostí**

Jakmile se třída obeznámila s dílčími cíli, přešli jsme na druhou aktivitu, která představovala diagnostiku úrovně vědomostí žáků. Tato fáze nám prozradí, zda je potřeba s žáky učivo ještě zopakovat nebo můžeme navázat na další látku. Diagnostika stavu vědomostí probíhá většinou na začátku hodiny, abychom zjistili, co si žáci z minula pamatují. Poté je dobré zařadit diagnostiku na konec hodiny, abychom věděli, co si žáci z hodiny pamatují.

#### **3. Fáze – zpětná vazba**

Zpětná vazba je velmi důležitá jak pro učitele, tak pro žáky. Je to ukazatel toho, jak žáci dané látce porozuměli a jak učitel zvládl předat informace třídě. Zpětnou vazbu je možné žákům poskytnout během práce, kdy s danou chybou mohou ještě pracovat nebo po dokončení cvičení v podobě hodnocení, aby se z dané chyby poučili pro příště. Zpětnou vazbu můžeme využít i na konci vyučování, aby nám žáci sdělili, co si z dané hodiny odnáší.

#### **4. Fáze – kritéria**

Poslední a pro žáky nejnáročnější etapa, bylo vytváření kritérií pro svoji práci. Kritéria žákům pomáhají hodnotit jejich výkon a předcházet chybám. Jsou tedy ukazatelem toho, co mají žáci ještě dotrénovat a do příště zlepšit.

## **5. Analýza a interpretace dat**

### **5.1. Pozorování v období sumativního hodnocení**

Žáci jsou zvyklí za svůj výkon dostávat známky a poté se mezi sebou porovnávat, kdo je ve třídě lepší. Všimla jsem si, že problém nastává, když žák, který je spolužáky zařazen mezi jedničkáře, dostane horší známku než jedničku. Třída je v údivu (většinou to projeví hlasitým vyjeknutím) a na žákovi jde vidět, jak se snaží potlačit svoje emoce, nejspíše se za svůj výkon stydí a má pocit zklamání. Ačkoliv se může jednat o učivo, které žák ovládá, ale z nepozornosti se dopustil pár chyb a za svůj výkon tedy nemohl dostat jedničku.

Žákům většinou hlásím testy den dopředu, aby měli možnost si doma učivo ještě zopakovat, popřípadě svoje znalosti zdokonalit. To ovšem znamená, že už na začátku následující hodiny, jsou někteří žáci nervózní, jelikož vědí, že během výuky proběhne testování jejich znalostí. Hodiny se snažím začínat zábavnými aktivitami, díky kterým si žáci učivo zopakují. Ale i přes příjemnou atmosféru, která vznikne během her, nastane chvíle, kdy si žáci musí otevřít sešity na písemku nebo dostanou pracovní list a v ten moment ve třídě začíná vládnout ponurá nálada.

#### **Poznatky z praxe před testováním:**

- Žáci jsou nervózní
- Nikdo se neusmívá, pouze napnutě sedí ve svých lavicích
- Někteří žáci zběsile hledají svoje pomůcky na lavici

Při předávání opravených testů není atmosféra ve třídě o nic lepší. Žáci napnutě čekají na hodnocení jejich výkonu.

#### **Poznámky z praxe po testování:**

##### **Negativa:**

- Jeden z žáků předal sešit s ohodnoceným testem spolužákovi, aby mu sdělil známku – nechtěl se na práci podívat sám.
- Někteří žáci se hlasitě radují na celou třídu, jsou tu ale i jedinci, kteří smutně sedí ve svých lavicích a známku před spolužáky schovávají.

- Lukášek, který obvykle dostává ze všeho jedničky, dostal čtyřku z matematiky. Lukášek se ve třídě rozplakal a odmítal si nechat zapsat známku do žákovské knížky.
- Rodiče telefonicky vyžadovali informace o tom, v čem jejich děti chybovaly.

### **Pozitiva:**

- Jasně a okamžité porozumění známce.

Poté co jsem žákům rozdala opravené testy a zapsala známky do klasifikačního deníku, poprosila jsem je, aby si sešity s testem uklidili. Následně jsem od nich vyžadovala zpětnou vazbu. V čem chybovali, jak svoje nedostatky mohou do příštího testování zlepšit nebo čemu nerozuměli. Více než polovina žáků však nebyla schopna zpětnou vazbu poskytnout. Žáci si pamatovali pouze známku z testu, ale už ne to, jaké chyby v testu udělali.

## **5.2. Zavedení prvků formativního hodnocení do výuky**

### **Dílčí cíle hodiny**

Jak už jsem výše uvedla, je potřeba žákům sdělit cíle hodiny, proto tento bod nesměl v žádné mé hodině chybět. Žáci vždy věděli, co se v dané hodině bude probírat, a hlavně co by jim daná hodina měla přinést, nebo-li co by si oni z výuky měli odnést. Seznamování s cíli probíhalo různě. Někdy jsme využili metodu to-do listu napsaného na tabuli a po splnění daného bodu, jsme si jej společně odškrtnli. Nebo jsem vyjmenovala aktivity, které jsem naplánovala na danou hodinu, a žáci museli dílčí cíle sestavit sami. Velký úspěch také sklídilo, když jsem jednotlivé cíle rozdávala jako odměnu (indicie) v soutěžích na začátku hodiny.

### **Diagnostika stavu vědomostí**

Na začátek hodiny byly zařazeny aktivity zjišťující vědomosti žáků a úroveň porozumění probíraného učiva. Na základě jejich odpovědí jsem vyhodnotila, zda je potřeba s žáky látku zopakovat či znovu vysvětlit. Podobné aktivity byly zařazeny na konec hodiny, s cílem zjistit, zda všichni pochopili učivo probírané v hodině a podle výsledků těchto aktivit, jsem se dále připravovala na následující hodinu. Diagnostika probíhala zábavnou formou. Na začátku hodiny jsme hráli milionáře. Pokládala jsem třídě otázky na látku z minulé hodiny a žáci si zapisovali odpovědi a sbírali body. Další zábavná hra, se jmenovala Sochy. Její princip spočívá v tom, že se žáci pohybují na hudbu po třídě, jakmile se hudba zastaví, zastaví se i oni. Jeden z hráčů dostane otázku, pokud nezná odpověď zkamení, nesmí se nadále pohybovat, otázku pokládám, dokud na řadu nepřijde někdo, kdo zná odpověď. Hra pokračuje, dokud učitel



nepoloží všechny otázky, které má připravené nebo dokud celá třída není zkamenělá. Jakmile se aktivita ukončí, zkamenělí žáci obživnou tím, že učitel odpoví na určitou otázku. Pro obživnutí jsem volila vždy otázky, které v hodině už zazněly.

## Zpětná vazba

Pro zpětnou vazbu jsme si s dětmi vytvořili v hodině výtvarné výchovy kartičky s emotikony. Každý žák měl zeleného emotikona, který se usmívá. Tento smajlík vyjadřuje, že žák všemu rozumí. Druhý emotikon byl smutný, šklebil se a měl červenou barvu, tímto symbolem dal žák najevo, že dané látce nerozumí. A poslední žlutý emotikon se ani neusmíval, ani nemračil, tento symbol byl spíše zmatený, měl vyjadřovat, že žák učivo potřebuje ještě trénovat. Kartičky jsme využívali během aktivit a po nich, aby mi žáci mohli rychlou a jasnou formou sdělit, jak dané látce rozumí.

Shrnutí:



- smutný emotikon – žák látce nerozumí



- zmatený emotikon – žák látce rozumí, ale musí ji ještě procvičovat/ žák si není něčím jistý



- usměvavý emotikon – žák všemu rozumí

Hodiny jsme končili opět zpětnou vazbou, například každý z žáků musel říct jednou větou, co si z výuky odnáší. Pokud nám však zbylo málo času, každý žák pouze zvedl palec v určité poloze, která vystihovala jeho práci v hodině.

## Kritéria

Neméně důležitým prvkem bylo stanovení kritérií jednotlivých úkolů. V této fázi je potřeba soustředit se na přijetí kritérií žáky za své a s nimi i převzetí zodpovědnosti za svoji práci. Poté co žáci pochopili, k čemu kritéria slouží a jakým způsobem se tvoří, nechávala jsem třídu, aby si je vymýšlela společně. Na začátku jim tvoření kritérií dělalo velký problém, především proto, že si je určovali velmi striktně – umí/ neumí. Zapomínali do kritérií zařazovat i možnost, že ne vždy se jim může všechno povést. Ze začátku jsem se jim tedy snažila být nápomocná různými

doplňujícími otázkami nebo diskusemi, dokud si tuto aktivitu neosvojili tak, že ji mohli vykonávat bez mé pomoci.

### **5.3. Pozorování v období formativního hodnocení**

Cílem mého pozorování bylo zjistit, zda se po zavedení metod formativního hodnocení zlepšila atmosféra v hodinách a vztah žáků k učení a ověřování jejich znalostí.

Poté co jsem ve třídě zavedla metody formativního hodnocení, především slovní hodnocení testů se atmosféra ve třídě zlepšila, obzvláště před testování znalostí žáků a po rozdávání opravených písemek.

#### **Poznámky z praxe:**

- Žáci jsou před testem v klidu nebo alespoň na nich nejde znát žádná nervozita.
- Mám z nich pocit, že si ani neuvědomují, že se nějaký test píše. Jejich chování je stejné jako před každou jinou aktivitou v hodině.
- Při rozdávání opravených testů žáci nejsou nervózní.
- Nemají strach ze slovního hodnocení
- Jelikož je hodnocení formulováno kladně, nikdo z žáků neprojevuje smutek, zklamání, zahanbení.

Poté co si žáci přečetli hodnocení svých prací, požádala jsem je, aby si sešity s testem uklidili, a zda by mi mohli říci, v čem v testu chybovali, a jak se chybám příště vyvarují. Každý žák byl schopen, alespoň jednou větou popsat svoji práci, a říci na čem do příště zapracuje.

## 5.4. Hlubkový rozhovor

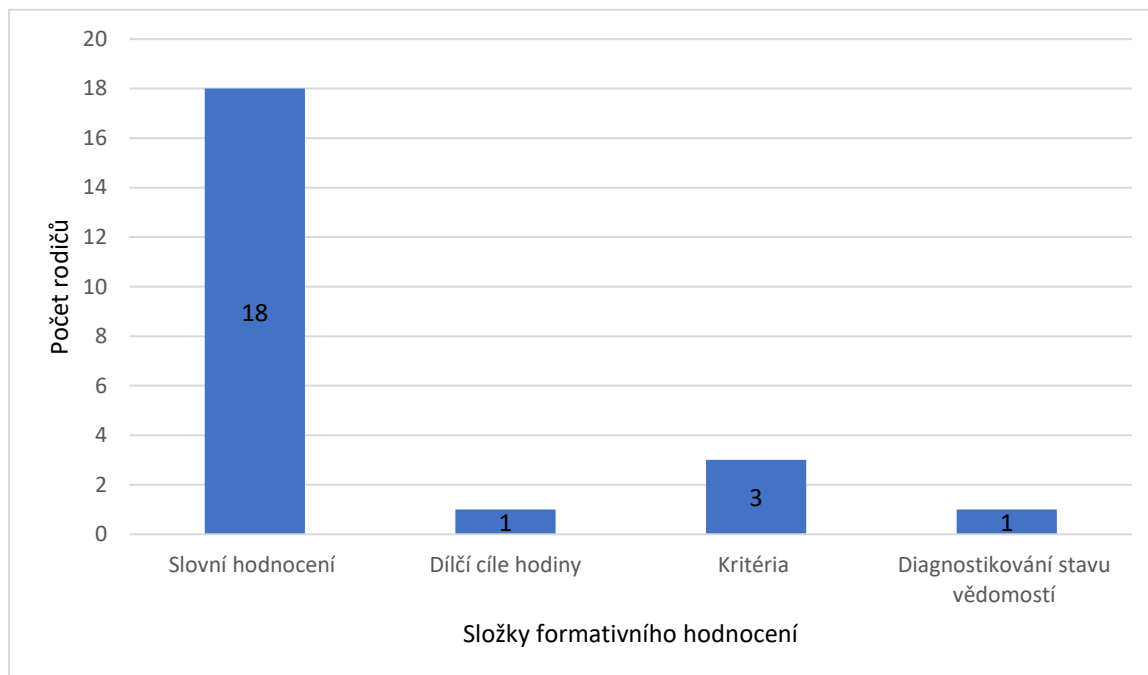
V této části výzkumu jsem využila metodu hlubkového rozhovoru, která mi pomohla zmapovat vliv formativního hodnocení ve vyučování z pohledu žáků a rodičů. Rozhovor s žáky byl založený především na jejich pocitech, vztahu ke škole a motivaci ke vzdělávání. Rozhovor s rodiči žáků byl zaměřen na to, zda si všimli změn v chování nebo ve výkonech svých dětí během formativního hodnocení. Celý rozhovor byl vždy se svolením nahráván pro lepší využití všech sdělených informací.

Podle Salačové (2018) je hlubkový rozhovor metoda, díky níž získáme vhled do motivů, chování a názorů respondenta. Nejčastěji je využíván polostrukturovaný. Otevřené otázky si tedy tazatel připraví předem popřípadě se dotazovaného může doptávat, podle toho, jak se rozhovor bude vyvíjet.

### Výzkumné otázky

- Jak se změnilы výsledky žáků po aplikaci formativního hodnocení?
- Jaké hodnocení upřednostňují rodiče žáků?
- Jaký vliv má formativní hodnocení na postoj žáků k učení?

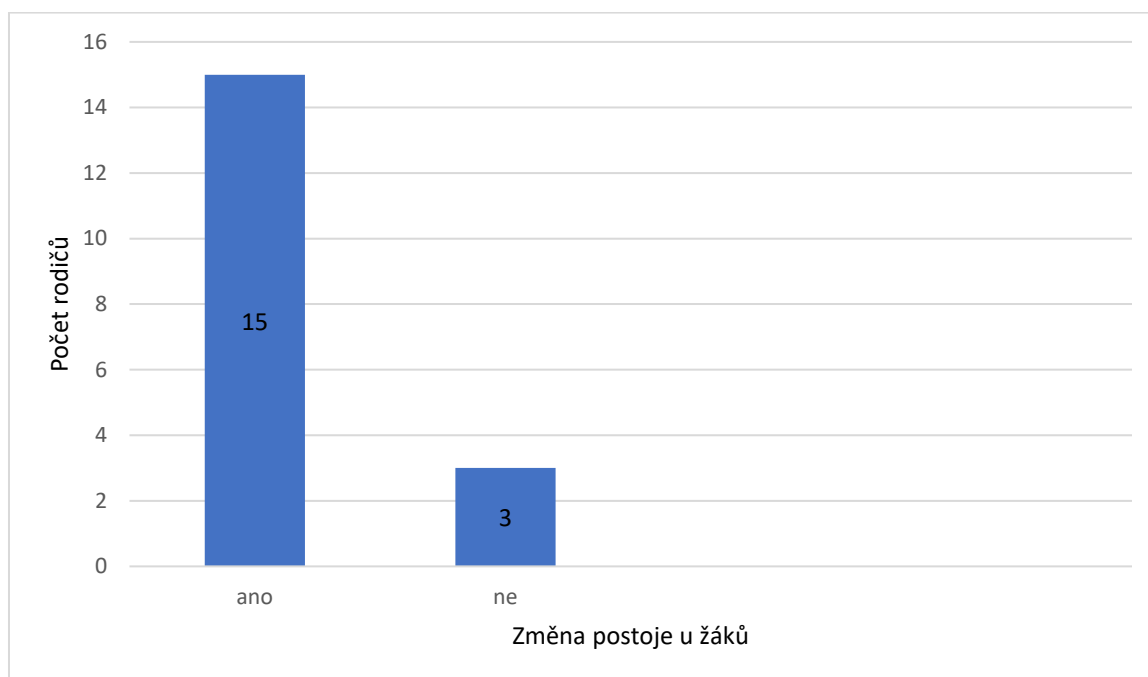
## Víte, co všechno zahrnuje formativní hodnocení?



Obrázek 2 Pojem formativní hodnocení

Všichni rodiče si pod pojmem formativní hodnocení představí především slovní hodnocení, málo kdo si dále vzpomněl na další složky. Pouze jedna maminka pohybující se ve školství si vzpomněla i na pojem dílčí cíle hodiny, které by neměly chybět v žádné hodině, ať už učitelé využívají formativní hodnocení nebo ne, a diagnostikování vědomostí. Mile mě překvapilo, že tři rodiče si vzpomněli na určování kritérií dané práce. Nejvíce mě potěšilo, když jsem na otázku, zda ví, k čemu vytváření kritérií slouží, mi jedna maminka odpověděla. „Samozřejmě, jelikož Viki nejednou doma vyprávěl o tom, jak mu vypsaná kritéria pomohla při psaní slohu, takže bez nich by třeba zapomněl dodržovat odstavce.“ Při rozhovorech s rodiči jsem si povšimla, že více jak polovina rodičů nemluví s dětmi o aktivitách, které probíhají během výuky.

### Změnil se (jméno žáka) postoj ke škole během formativní hodnocení?

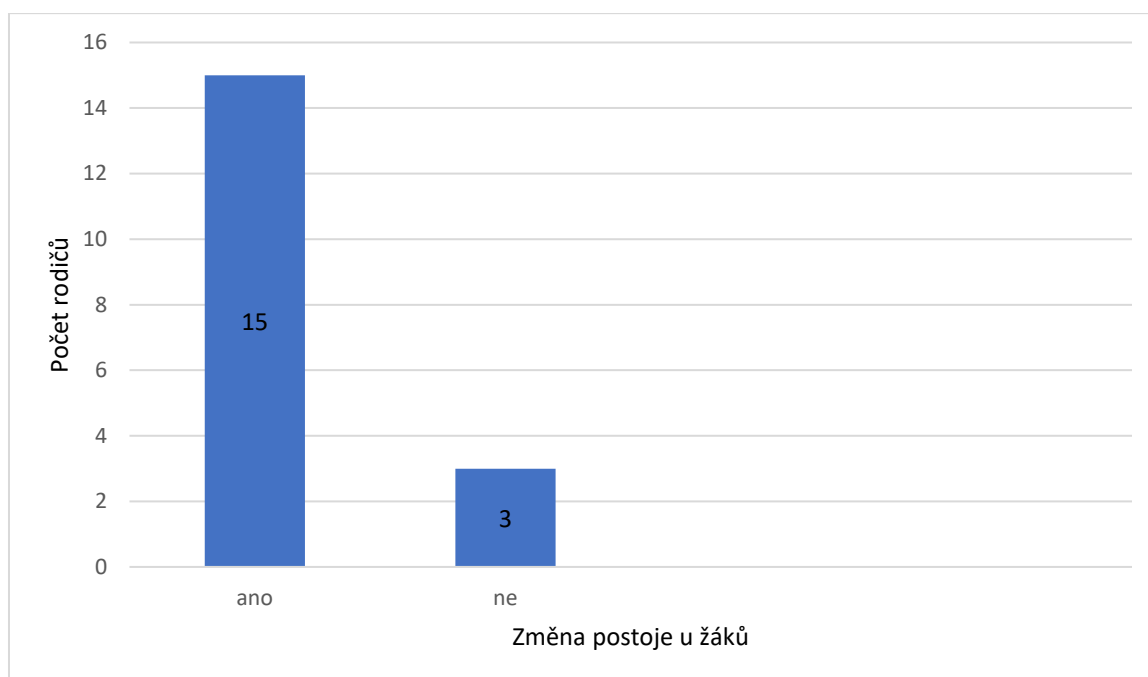


Obrázek 3 Změna postoje ke škole

Jedenáct rodičů má pocit, že během formativního hodnocení se postoj jejich dětí ke škole změnil. Během dotazování vyšlo najevo, že u všech jedenácti dětí se jedná o kladnou změnu. Ve většině případů si rodiče všimli především toho, že se žáci už nebojí testování jejich vědomostí. Když tedy mají žáci nahlášenou písemnou práci z jednoho z daných předmětů dopředu, nebojí se ráno jít do školy. Poté jsem rodičům pokládala otázku: „Proč si myslíte, že teď už (jméno žáka) nemá strach z písemek?“ Nejvíce se mi líbila odpověď maminky od Máji. „Nedávno jsme se na toto téma bavili doma. Mája prohlásila něco v tom smyslu, že teď se spíše snaží ukázat co všechno zná, než aby se za každou cenu snažila dostat jedničku a tím pádem byla ve stresu.“ Přesně o tenhle postoj dětí mi šlo a také jsem jim často opakovala to, že se učí kvůli sobě, ne kvůli mně, rodičům nebo kvůli známkám. Pro mě je ale nejdůležitější, že se žáci teď už vůbec nebojí chodit do školy, ale naopak se tam těší.

Během dotazování rodičů, kteří nezaznamenali žádnou změnu u svých dětí, vyšlo najevo, že tito žáci se školou vlastně nikdy neměli žádné problémy, písemek se nebáli, a tak pro ně se s formativním hodnocením nic nezměnilo.

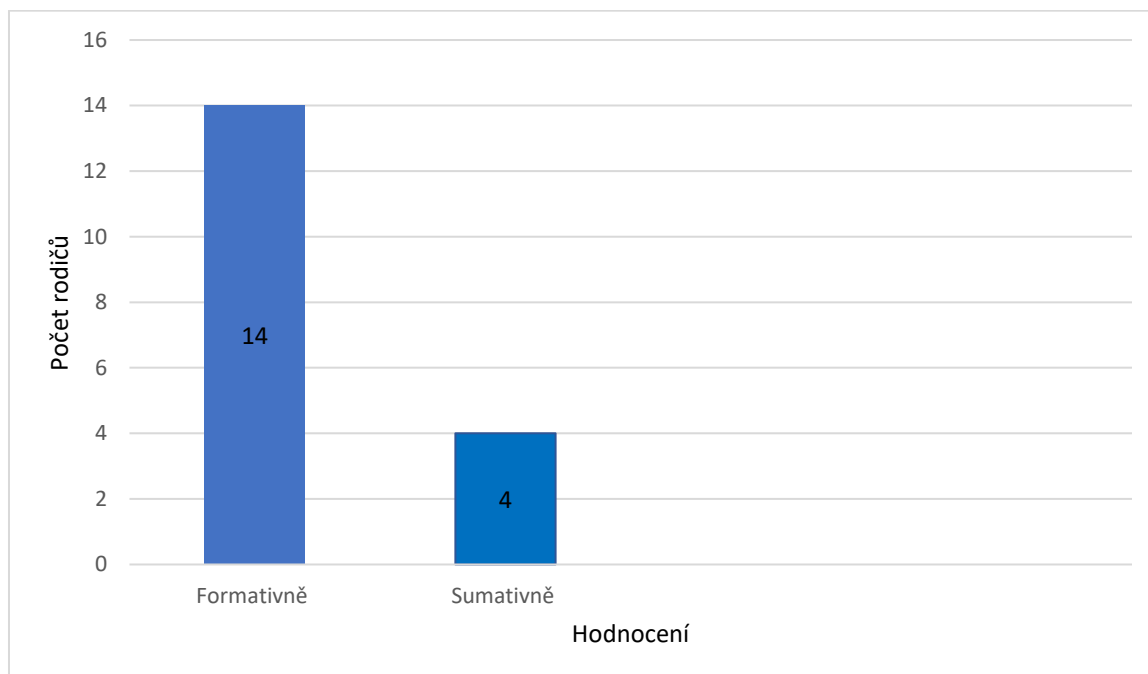
### Máte pocit, že se změnil (jméno žáka) postoj k učení?



Obrázek 4 Změna postoje žáků během formativního hodnocení

Odpovědi na tuto otázku mě velmi překvapily. Čekala jsem, že pokud se u sedmi dětí nezměnil během formativního hodnocení postoj ke škole, pravděpodobně se nezmění ani postoj k učení. Rodiče mě však vyvedli z omylu. Z rozhovoru vyplynulo, že ačkoliv se žákům práce povede, je možné, že se ve slovním hodnocení objeví doporučení, co by nadále mohli ještě vylepšit, tudíž žáci mají potřebu svoje znalosti ještě zdokonalit. Rodiče také často zmiňovali hry, které zařazují na začátek hodin kvůli ověření znalostí žáků. Tyto hry žáky motivují k opakování si učiva před hodinou. Jedna maminka mi na otázku „Proč si myslíte, že se změnil Honzíkův postoj k učení?“ odpověděla: „Dokud byli známkování, tak většinou Honzík přišel domů s tím, že z ničeho zítra nepíše, takže se nemá co učit. A teď většinou přijde domu, hodinku si odpočine a poté si jde sám od sebe zopakovat to, co jste ten den ve škole brali. Prý je to proto, aby nezkameněl v nějaké hře, co hraje v hodině.“ Tato odpověď mě velice potěšila, jelikož neustále dětem opakuji, že se musí učit z hodiny na hodiny a díky těmto hrám jsem toho konečně docílila.

## Chtěl/a byste, aby (jméno žáka) byl nadále hodnocen sumativně nebo formativně?



Obrázek 5 Upřednostňované hodnocení

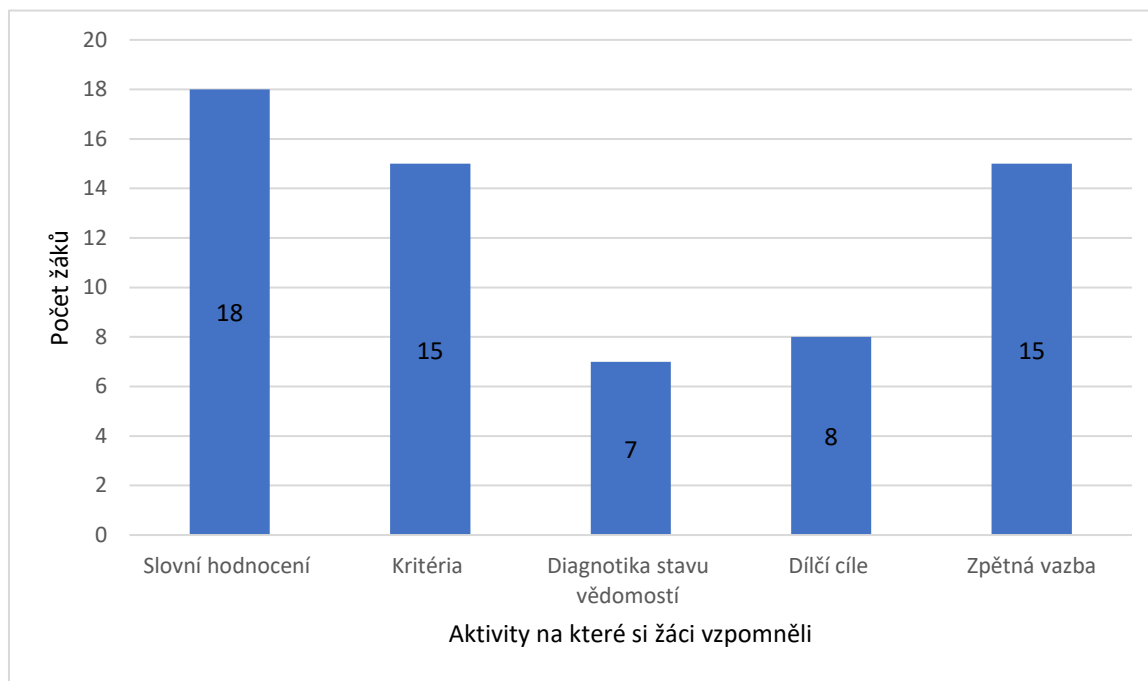
Z grafu můžeme vyčíst, že více jak polovina rodičů by upřednostnila formativní hodnocení před sumativním. Díky hloubkovému rozhovoru jsem se dozvěděla, že rodiče tak volili především kvůli menšímu stresu, které přináší slovní hodnocení jejich dětem. Odpověď jedné dotazované maminky: „Poslední dobou mám z Jenny pocit, jak kdyby jí vůbec nešlo o to, co dostane na konci roku na vysvědčení. Nemyslím to tak, že by se neučila, to naopak u učení sedí mnohem častěji než dříve. Ale když se chystá na nějaký test je naprosto klidná, nezmatkuje. Když dostávali známky, tak se jí občas stalo, že před písemkou brečela, jelikož se to nestihla naučit všechno. Podle mého názoru to bylo především proto, že když seděla u učení, tak se stresovala z toho, aby všechno stihla, a do té hlavy jí to proto nenalezlo. Ale teď když se učí na písemku, tak sedí u stolu úplně v klidu, jak kdyby následující den ani nic nepsala.“

Na druhou stranu rodiče, kteří upřednostňují sumativní hodnocení měli většinou pocit, že jedničky, které žáci dostávali, je motivovaly mnohem více. Především maminka Lukáška zdůraznila, že ačkoliv se její syn často hroutil, když dostal špatnou známku, upřednostnila by sumativní hodnocení především pro to, že na známky jsou již všichni zvyklí, rodiče si dokážou udělat jasnou a rychlou představu o tom, jak na tom jejich děti jsou, a hlavně její syn má

z jedniček vždycky velkou radost. Pokud je Lukášek ohodnocený slovně nemá takovou radost, jako z jedničky.

### Hlubkový rozhovor s žáky:

#### Toto pololetí, bylo trochu nezvyklé, vzpomeneš si na to, co bylo ve výuce jinak?

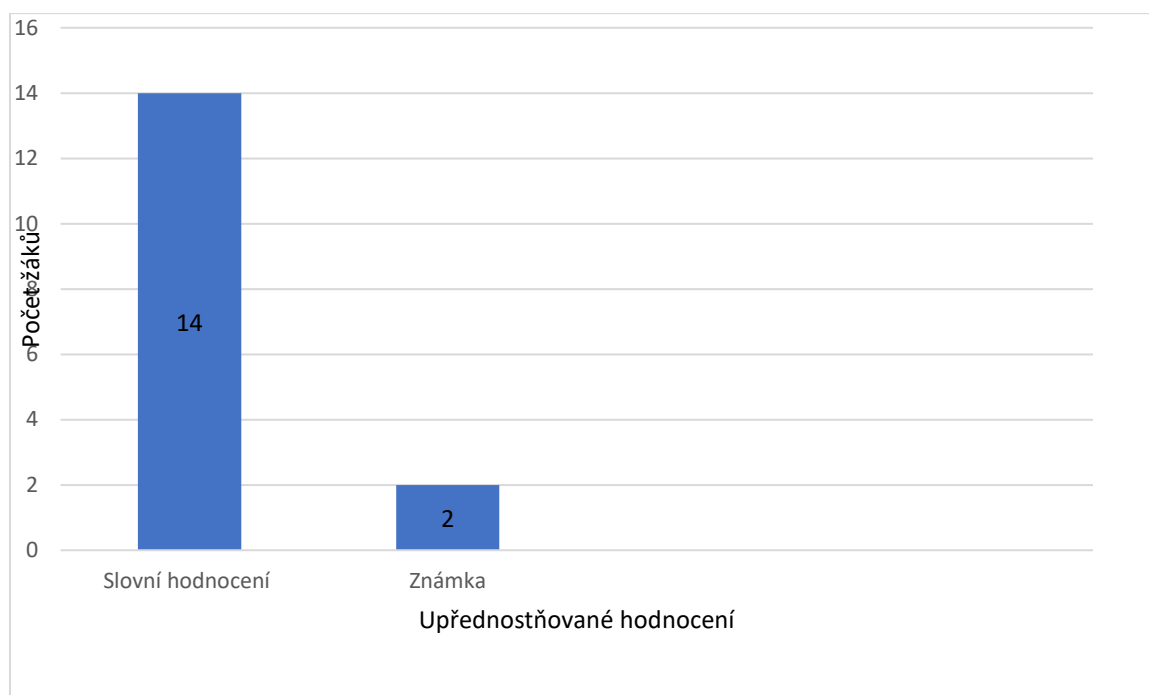


Obrázek 6 Složky formativního hodnocení.

Na první pohled je z grafu zřejmé, že všichni žáci jsou vědomi toho, že ve třídě proběhů výzkum a výuka se něčím změnila. Především na žáky zapůsobilo slovní hodnocení, zpětná vazba a kritéria, jelikož tyto aktivity byly pro žáky nové a museli se s nimi naučit pracovat. Diagnostika stavu vědomostí probíhala už při sumativním hodnocením pomocí her, jelikož se vždy snažím, aby žáky opakování látky bavilo, nebo aby získávali nové vědomosti při zábavných aktivitách, nebylo zavedení her do výuky pro žáky nic nového, pouze jsem hry začala aplikovat pravidelně. Proto si myslím, že pouze sedm žáků zmínilo tuto činnost, jelikož ostatní to nepovažovali za nové. Stejně tomu tak bylo i se seznamováním s dílčími cíli. Během formativního hodnocení jsem však pro předání daných informací používala zábavnější formy, proto to nejspíše osm žáků považovalo za novou činnost.



## Vyhovuje ti více hodnocení známkou nebo slovní?



Obrázek 8 Žáci upřednostňují hodnocení

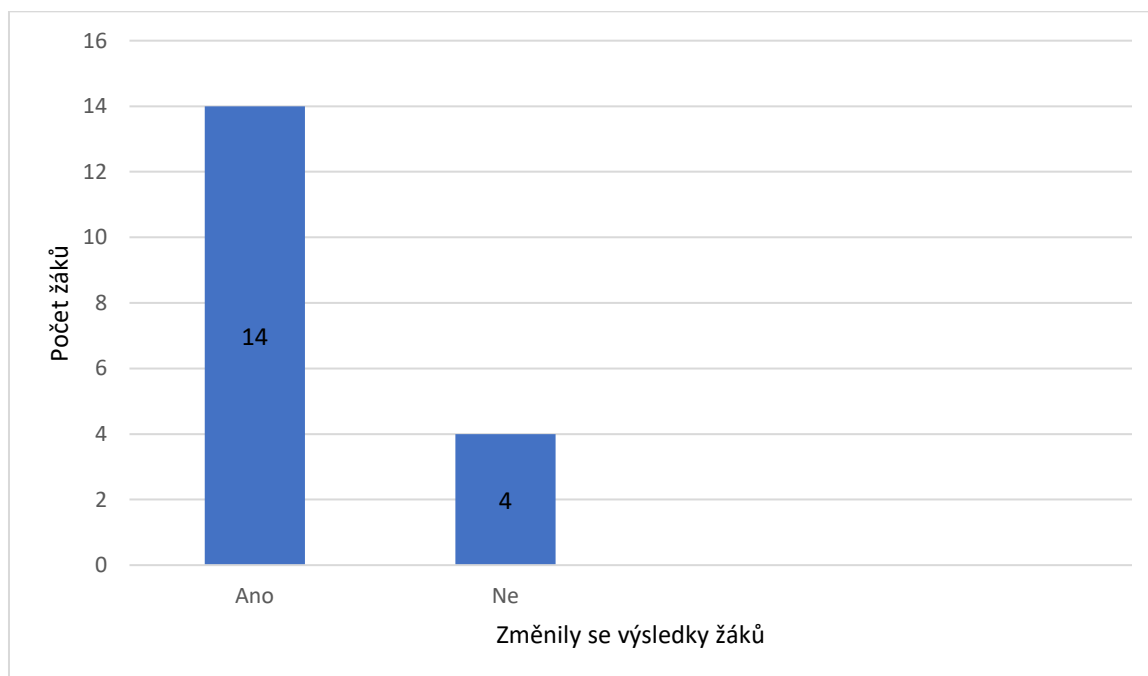
Z grafu vyplývá, že většině žákům vyhovuje více slovní hodnocení. Během hloubkového rozhovoru jsem se dozvěděla od žáků, že slovní hodnocení jim vyhovuje především proto, že je méně stresuje.

Výpověď Míši: „Já jsem rád, když dostávám jedničky. V poslední době se mi ale moc nevedlo, a tak jsem měl trojky nebo horší známky. Rodiče jsou pak smutní nebo naštvaní, že se neučím a já mám potom strach z každé písemky, i když se snažím učit. Ale když mi pod práci jenom napíšete, co mám vylepšit, tak to pro mě není tak hrozný.“

Našli se ovšem dva žáci, kterým známky chybí. Jedná se o žáky, kteří s učením nemají problém a při testech si většinou vedou velmi dobře. Výpověď jednoho z nich: „Mně vyhovují více známky. Mám rád, když můžu přijít domů za mamkou a říct jí, kolik jedniček jsem dneska dostal.“

Myslím si, že v této třídě známky vyhovují především žákům, kteří se mezi sebou rádi porovnávají a mají ze sebe lepší pocit, pokud mají lepší známky než ostatní.

**Máš pocit, že se tvoje výsledky během formativního hodnocení změnily? Změnily se k lepšímu nebo horšímu?**

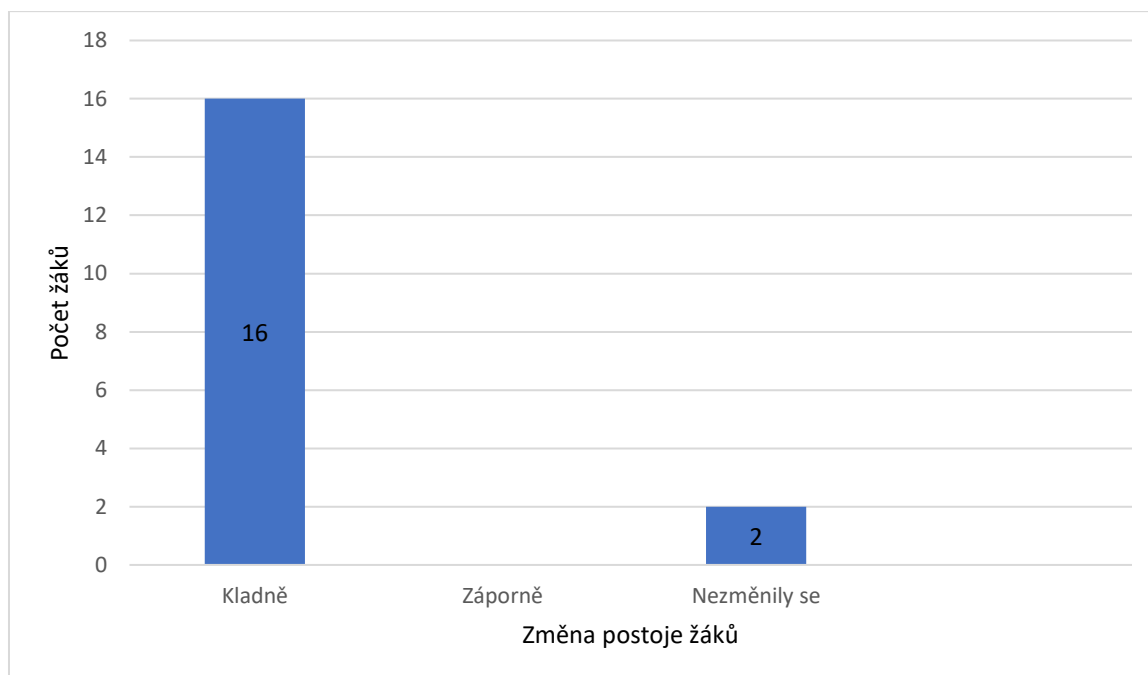


Obrázek 9 Změnily se výsledky žáků během formativního hodnocení?

Více jak dvě třetiny dotazovaných má pocit, že se jejich výsledky změnily. Během hloubkového rozhovoru poté vyplynulo, že výsledky žáků se změnily k lepšímu. Většina podotkla, že má ze sebe lepší pocit, jelikož ve slovním hodnocení, je vždy nějaká pochvala, což u známek nebývá. Také pravidelné ověřování jejich znalostí je donutilo, se pravidelně připravovat na hodinu. Během hodin si neustále ověřuji, jak na tom žáci jsou, což je nutí držet pozornost a poté si z hodin více odnáší.

Čtyři žáci mají pocit, že se jejich výsledky nijak nezměnily. Jelikož se jedná o velmi šikovné žáky, kteří ani při sumativním hodnocení neměli s výukou a zkoušením problém, jejich výsledky se tedy nemají, jak více zlepšovat, čekala jsem u nich žádnou výraznou změnu.

## Jak se změnil tvůj postoj ke škole během formativního hodnocení?

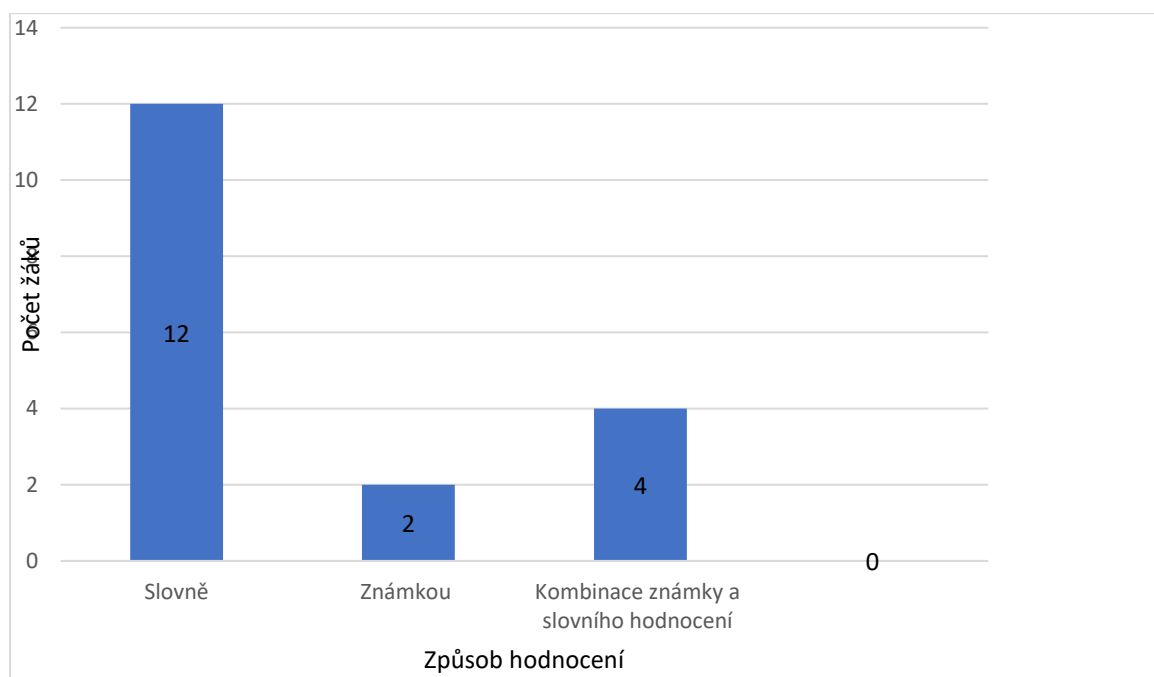


Obrázek 10 Jak se změnil postoj žáků ke škole

Z grafu je zřetelně vidět, že formativní hodnocení ovlivnilo postoj žáků ke škole především kladně. Na otázku „Kvůli čemu si myslíš, že se změnil tvůj vztah ke škole?“ Žáci nejčastěji odpovídali, že kvůli známám. Odpověď Denise na tuto otázku: „No, protože nedostáváme známky. A když nedostáváme známky, tak se nemusím bát, že něco zkažím. Já se třeba učím na test a pak jdu do školy ukázat co jsem se naučil a když se v něčem spletu, tak se ale nic neděje.“ U této odpovědi jde krásně vidět, že známky sice mohou žáky motivovat, aby se doma více připravovali, ale také je velmi často stresují. Žáci však nejsou ve stresu pouze při rozdávání oznámkovaných testů, ale mohou se cítit špatně, už když se na test připravují a před tím, než jdou test psát.

Dva žáci podotkli, že jejich vztah ke škole byl kladný už při hodnocení známkou, a že formativní hodnocení jejich postoje nijak nezměnil.

## Jak by si chtěl/a být hodnocen dále?



Obrázek 11 Jak by chtěli být žáci hodnoceni na dále.

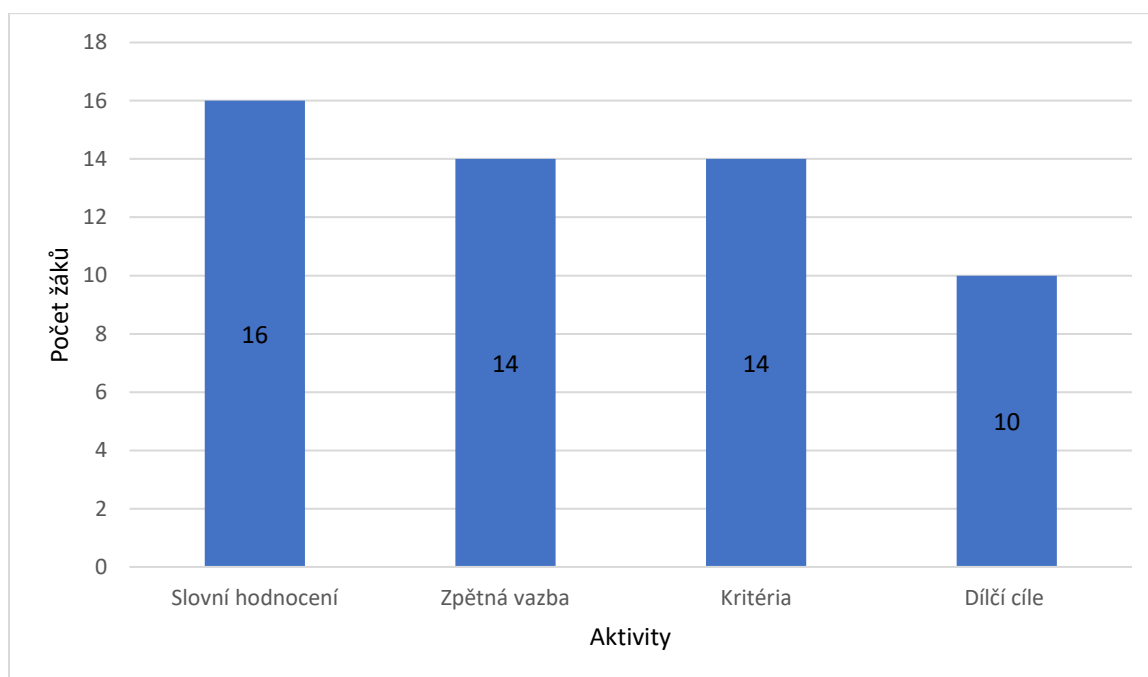
Pouze slovní hodnocení by vyhovovalo dvanácti žákům. Během dotazování mi tyto žáci vysvětlili, že ačkoliv jsou na známky zvyklí, slovní pochvala je těší více, a hlavně díky slovnímu hodnocení nemají ze sebe špatný pocit nebo pocit, že by byli horší jak ostatní. Odpověď Aničky: „Když jsme dostávali známky, tak se ke mně vždycky Lukáš díval, aby věděl, jestli má lepší známku než já. A tak já jsem nechtěla otevřít sešit před ním a hned se se mnou začal hádat. Ale teď když dostáváme slovní hodnocení, tak už mi to nevadí, že ho vidí i ostatní. A navíc Lukáš se se mnou už nemá, jak porovnávat.“

Pouze dva žáci by chtěli být nadále hodnoceni známkou. Ptala jsem se jich, v čem jim známka vyhovuje více. Odpověď Honzíka: „Já už jsem na známky zvyklý. Navíc když si přečtu slovní hodnocení, tak nevím, co je to za známku.“ Honzík je velmi snaživý a ctižádostivý hoch, ale učí se pouze kvůli dobrým známkám, ne proto, aby získával nové znalosti.

Žáci, kteří by nadále chtěli dostávat dobré známky, ale také by se chtěli vyvarovat těm špatným, by si přáli být nadále hodnoceni jak slovně tak známkou. Odpověď Verunky: „Já bych byla nejradši, kdybych dostávala jedničky, ale pokud by se mi písemka nepovedla, tak byste mi k tomu pouze napsala, co mám zlepšit.“ Podobnou představu mělo i zbylí tři studenti.

Dle mého názoru by kombinace slovního hodnocení a známky pro žáky byla nejlepší variantou.

## V kterých aktivitách, patřících do formativního hodnocení, bys chtěl/a ve výuce zanechat?



Obrázek 12 Jaké aktivity by chtěli žáci v hodinách zachovat?

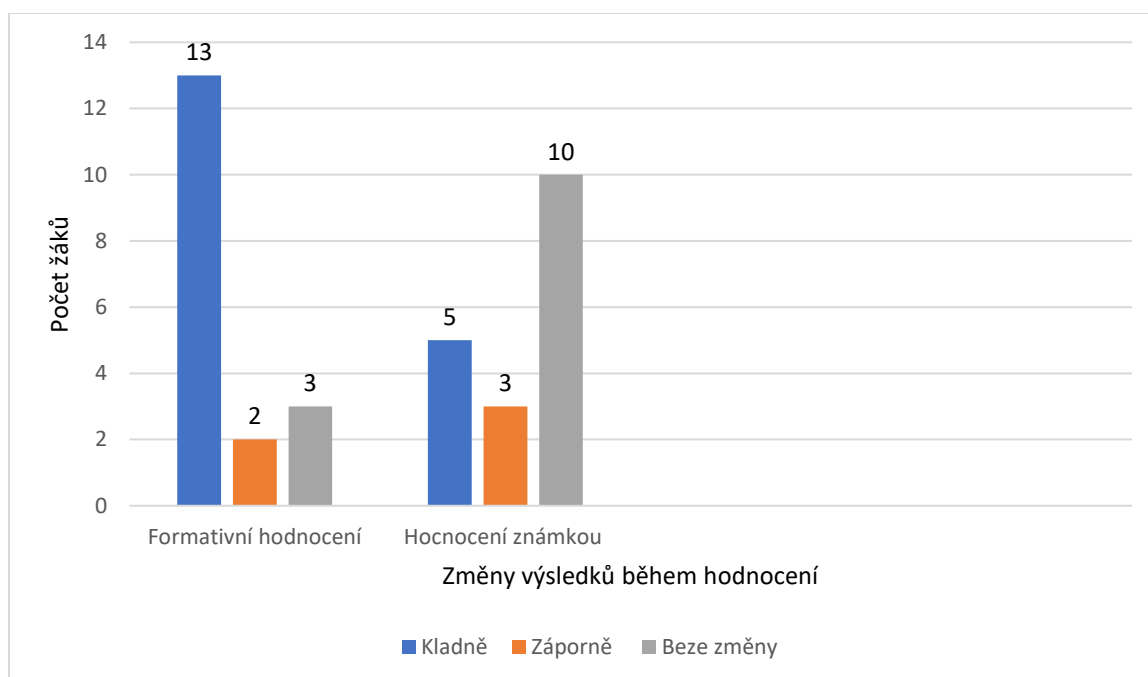
Výsledky tohoto grafu mě velmi potěšily. Na první pohled je zřejmé, že metody formativního hodnocení si žáci oblíbili, jelikož u každé metody vždy hlasovala více jak polovina žáků pro její zachování ve výuce. Jak už je výše zmíněné, dva žáci by se chtěli vrátit k hodnocení známkou, takže slovní hodnocení by si přálo zachovat pouze šestnáct studentů. Zpětnou vazbu v podobě her, kartiček s emotikony a rozhovorů na konci hodiny by ve výuce nadále využívalo čtrnáct respondentů. Odpověď Elišky na otázku: „Co především ti vyhovuje na zpětné vazbě?“ „Ráda používám ty kartičky s emotikony. Protože já když něčemu nerozumím, tak se vás zeptám, ale ostatní mlčí, takže to vypadá, že jsem jediná kdo tomu nerozumí. Ale když máme zvednout kartičky a ukázat, jestli tomu rozumíme, tak vidíte, že nejsem jediná, kdo tomu nerozumí.“

Žákům trvalo delší dobu, než se naučili pracovat efektivně s kritérii, ale i přes veškeré nesnáze si spousta z nich tuto složku formativního hodnocení oblíbila. Dokonce mě překvapilo, že čtrnáct žáků by rádo využívalo kritéria i nadále. Výpověď Emičky: „Když máme napsaná kritéria dopředu, připadá mi potom hodnocení spravedlivější, jelikož přesně vím, co všechno musím zvládnout, aby moje práce byla dobrá.“

Zarazil mě však výsledek zachování dílčích cílů v hodině, především proto, že jsme už před zavedením formativního hodnocení do výuky žákům dílčí cíle hodiny oznamovala. Očekávala jsem, že všech osmnáct žáků bude chtít ponechat rozdělování hodiny na dílčí cíle.

## Shrnutí odpovědí na výzkumné otázky

*Jak se změnila výsledky žáků po aplikaci formativního hodnocení do výuky?*



Obrázek 13 Změna výkonu u žáků během hodnocení.

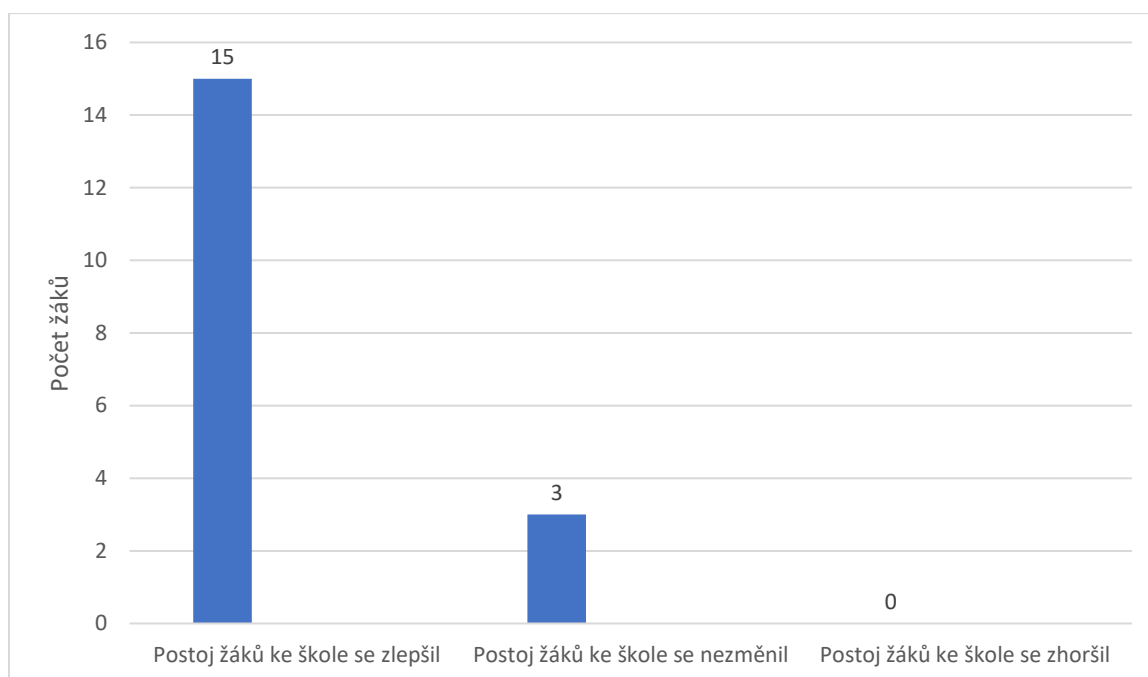
Nejdříve jsem žáky hodnotila známkami a zaznamenávala si, jak se jejich výkony měnily. Žákům jsme dala vždy po určité době test, který už jsme jednou psali. U 60% žáků zůstával výkon po hodnocení známkou na stejné úrovni, jejich výkony se tedy výrazně nezměnily. U 80% těchto žáků se však nejednalo o případ, že by jejich práce byla bez chybná a tak už se neměli jak zlepšovat. Předpokládám, že tyto žáky známka nijak nemotivovala a svoje znalosti tedy neměli potřebu zlepšovat. Dokonce u třech žáků se výsledky zhoršovaly.

Poté jsem zavedla do výuky formativní hodnocení a jeho metody. U více jak poloviny žáků byly obdobné testy vždy lepší jak předchozí. Jejich výsledky se tedy měnily kladně. Určitá skupinka žáků měla velmi často perfektní práci jak na poprvé, tak i napodruhé a jejich výkony zůstávaly tedy beze změny. Bohužel ani formativní hodnocení nepřinutilo dva žáky si danou látku lépe osvojit nebo alespoň svoje vědomosti si udržet, a tak po dané době učivo zapomněli a jejich výsledky se zhoršily.

### *Jaké hodnocení upřednostňují rodiče žáků?*

Z rozhovoru s rodiči vyplývá, že více jak dvě třetiny by rádo zůstalo u hodnocení žáků formativně. Jelikož rodiče mají pocit, že žáci jsou více motivováni do učení a zlepšování svých výkonů (viz. Obrázek 4).

### *Jaký vliv má formativní hodnocení na postoj žáků k učení?*



Obrázek 14 Změna postoje žáků ke škole.

Více jak u 80% žáků zlepšilo formativní hodnocení postoj k učení. Při rozhovoru žáci sami uznali, že už nemají strach z testu ve škole, jsou více motivováni do učení a lépe se soustředí, když vědí, že z testu nemohou dostat špatné známky. Žáci jsou tedy celkově ve větší psychické a následně fyzické pohodě.

## **6. Diskuse**

Moje diplomová práce měla dva důležité cíle. Zavést do hodiny matematiky, vlastivědy a českého jazyka formativní hodnocení, čehož jsem dosáhla pomocí akčního výzkumu. A empirický výzkum měl za cíl zjistit vliv formativního hodnocení z pohledu účastníků.

Nejprve jsem začala pozorováním žáků během sumativního hodnocení. Zaměřila jsem se na jejich vztahy, atmosféru ve třídě, a hlavně na jejich emoce spojené se školou a s testováním jejich znalostí. Bohužel výsledek tohoto pozorování nebyl kladný. Všechno se odvíjelo, především od písemných testů. Kdykoliv měli být žáci testováni, byla ve třídě napjatá atmosféra

a z většiny žáků byla cítit nervozita. Při rozdávání zhodnocených testů byly zřetelné i vztahy ve třídě. Žáci, kteří dostali špatnou známku, ji před spolužáky schovávali. Někteří se rozplakali, v tu chvíli je jejich kamarádi povzbuzovali. Někdo byl až v šoku, když jeho kamarád dostal špatnou známku. Musím říci, že z hodnocení známkou, jsem neměla vůbec dobrý pocit, především kvůli žákům, kteří dostali špatnou známku. Měla jsem z nich dojem, že kromě špatného pocitu, jim známka více nedala.

Poté přišlo na řadu zavádění metod formativního hodnocení do výuky. Zjišťování znalostí na začátku i na konci hodiny nebylo pro žáky nic neobvyklého, jelikož podobné aktivity jsem do výuky zařazovala i při sumativním hodnocení. Stejně tak jako sdělení žákům dílčí cíle hodiny. Práce s kritérii však pro žáky byla nová. Kritéria jsem nejdříve tvořila sama a když žáci pochopili jejich princip, tvořili jsme je společně a některé tvořili i sami. Kritéria žákům pomáhala především při slohu, kdy si díky jednotlivým bodům, jako byly například: odstavce, shoda podmětu s přísudkem, vyjmenovaná slova atd., kontrolovali pečlivěji svoji práci.

Během a na konci každé aktivity jsem od žáků vyžadovala zpětnou vazbu, abych měla jistotu, že všemu rozumí. Díky tomu, se zbavili svého zlovyku vykřikovat v hodině a upozorňovat na to, že nerozumí zadání nebo dané látce.

Velký vliv mělo na žáky především slovní hodnocení. Díky němu byli žáci více v klidu, neměli strach z písemných prací a především pochopili, že škola je tu od toho, aby jim předala určité znalosti a dovednosti a ne proto, aby je hodnotila. Díky slovnímu hodnocení se zlepšila atmosféra ve třídě a žáci mi připadali klidnější a ve větší psychické pohodě. Což se poté prokázalo i při rozhovoru jak s žáky, tak s rodiči.

Pro zpětnou vazbu od žáků a jejich rodičů na formativní hodnocení jsem zvolila hloubkový rozhovor, a to především proto, že jsem chtěla slyšet jejich názor. Navíc při rozhovoru máte možnost se respondentů doptávat a více vnímat jejich emoce a postoj k danému tématu. Z rozhovorů vyplývá, že u 89% žáků se postoj ke škole změnil kladně. Velmi mě potěšilo zjištění, že nezáleží na tom, zda formativní hodnocení zavádíte na prvním stupni nebo na druhém, jelikož jeho vliv se nezmění. Kolegyně Horáková, která zaváděla formativní hodnocení na druhém stupni do výuky angličtiny, došla ve svém výzkumu ke stejnému závěru jako já. *„Během postupného zavádění formativního hodnocení do výuky jsem zjistila, že formativní hodnocení pozitivně ovlivňuje výkon žáků.“* (Horáková, 2015, s.103). Ovšem na druhou stranu žáci paní Horákové měli nejdříve pocit, že skrze formativní hodnocení, jsou spíše kritizováni a až po delší době si z tohoto hodnocení vzali převážně to, co je posunulo dále. Já jsem se v hodnocení zaměřovala především na pozitiva, motivaci a vysvětlení, jak se příště daným



chybám vyvarovat kvůli tomu, abych u žáků tento pocit nezbuzovala. Myslím si, že právě toto hodnocení mělo velký vliv na to, že v mé třídě preferovaly více jak dvě třetiny rodičů pro své děti nadále formativní hodnocení, dvanáct žáků z osmnácti by zůstalo u slovního hodnocení a čtyřem žákům by vyhovovala kombinovaná forma hodnocení – rádi by dostávali známky, ale zároveň by ocenili poznámky k jejich testům. Dva žáci z osmnácti by upřednostnili známky. Z rozhovoru usuzuji, že žáci už jsou na známky zvyklí a motivují je k dalšímu učení. Z těchto žáků mám pocit, se učí především kvůli známkám a rodičům, ne kvůli znalostem a vlastní touze po vědě. Ke stejnému závěru došla i Zatloukalová Hana ve svém výzkumu, kde odkazuje na *The Classroom Experiment*. „Dylan Wiliam říká, že známky jsou pro žáky jako drogy a učitel je ten, kdo jim drogy podává. Po zavedení ryze slovního hodnocení jsou žáci zklamaní, naštvaní právě proto, že jsou zvyklí na známky, které se ze dne na den ztratí a vymění za slovní hodnocení.“ (Zatloukalová, 2021, s. 106).

Avšak, kde máme jistotu, že pokud zavedeme formativní hodnocení do výuky dosáhneme vytyčeného cíle? Například kolegyně Veronika Laufková zkoumala formativní hodnocení na šesti vybraných školách ve vzdělávacím oboru ČJL na sekundárním stupni vzdělávání. Přičemž došla k závěru, že pouze na jedné škole bylo formativní hodnocení správně a efektivně využíváno (Laufková, 2016). Problém spatřuji především ve špatném využití metod formativního hodnocení. Učitelé nejspíše správně nepochopili smysl jednotlivých metod nebo kvůli nedostatku času, či velkému množství žáků nejsou schopni kvalitně a účelně prvky formativního hodnocení zařadit do výuky.

Usuzuji, že pokud by se budoucí pedagogové zabývali detailně metodami formativního hodnocení a učili se s nimi efektivně pracovat už při jejich vzdělávání na vysoké škole, mělo by to velký vliv na jejich postoj při hodnocení v praxi a na celkové využití formativního hodnocení v České republice.

Avšak k celkovému zavedení formativního hodnocení brání jedna velká překážka, a to je postoj lidí k hodnocení. K čemuž jsem nedošla jenom já, ale také kolegyně Jana Kopecká, která prováděla výzkum zjišťující uplatnění formativního hodnocení na prvním stupni. Díky našim diplomovým pracím jsme obě došly k závěru, že vzdělávací systém lpí na známkách (Kopecká, 2016). Jelikož i přesto, že jsem do výuky zavedla formativní hodnocení, vedení školy po mně vyžadovalo alespoň částečnou klasifikaci známkou, kvůli závěrečnému hodnocení žáků.

Domnívám se tedy, že zavedení formativního hodnocení do výuky podle daných pravidel může zlepšit výkon žáků, jejich psychiku, postoj ke škole, k učení a klima ve třídě. Nejprve je však

potřeba změnit pohled žáků, učitelů i veřejnosti na učební proces, a především na celkové hodnocení žáků, jelikož klasifikace známkou je v nás hluboko zakořeněná.

## 7. Závěr

Tato diplomová práce se věnuje formativnímu hodnocení na prvním stupni základní školy, konkrétně ve čtvrté třídě. Práce je rozdělena do tří částí.

První část je zaměřena na teorii školního hodnocení a jeho typy. Dále v ní dopodrobna rozebírám metody formativního hodnocení. Vysvětluji princip formativního hodnocení pro zlepšení výkonu žáků a vymezení pravidel pro učitele zavádějící formativní hodnocení do výuky. Pravidla jakožto zjistit úroveň vědomostí a jak žáci porozuměli látce, určení dílčích cílů vyučovací hodiny, stanovení kritérií práce žáků, a především využití slovního hodnocení jako zpětné vazby.

V druhé části jsem pozorovala žáky v období, kdy byli hodnoceni sumativně. Zaznamenala jsem u některých jedinců psychickou nevyváženost s pojenou s jejich výkonem, dále nepříjemnou atmosféru ve třídě před zjišťováním jejich znalostí a poté při rozdávání zhodnocených prací.

Díky poznatkům, získaných vypracováním teoretické části diplomové práce, jsem uskutečnila akční výzkum spočívající zavedením formativního hodnocení do výuky. Před zahájením jsem si stanovila tři výzkumné otázky, na které jsem hledala odpovědi. Během této fáze jsem stále žáky pozorovala a zaznamenávala si, jaký vliv má formativní hodnocení na jejich výkon ve škole, motivaci k učení a na celkovou psychiku žáků. V poslední části jsem vedla hloubkový rozhovor s žáky a s jejich rodiči.

Z výzkumu tedy vyplývá, že správné zavedení formativního hodnocení do výuky může opravdu zlepšit nejenom výsledky žáků ve škole, ale také zlepšit atmosféru ve třídě, vztahy mezi dětmi, a především celkově vztah dětí ke škole a k učení.

Ve formativním hodnocení budu pokračovat dál. Mým cílem však je formativní hodnocení dostat do podvědomí mých kolegů a lidem v blízkém okolí, motivovat je k jeho využívání ve výuce a tím zpříjemnit vzdělávání mnoha studentů.

## Použité zdroje

AMONAŠVILI, Š. A. (1987). *Výchovná a vzdělávací funkce hodnocení ve vyučování žáků*. Praha: Pedagogická fakulta UK.

BAKLÍKOVÁ, M. (2018). *Formativní hodnocení ve vzdělávání pohledem rodičů žáků prvního stupně základního vzdělávání* (Diplomová práce). Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií.

CIHLÁŘOVÁ, M. (2018). *Formativní hodnocení metodou okamžité zpětné vazby ve výuce přírodopisu* (Diplomová práce). České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta.

ČÁP, J., MAREŠ, J. (2001). *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, ISBN 80-7367-273-7.

ČAPEK, R. (2008). *Odměny a tresty* Grada. ISBN 978-80-247-1718-0.

FONTANA, D. (2003). *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele* Praha: Portál ISBN 80-7178-626-8.

GAVORA, P. (2000). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido. ISBN 80-85931-79-6.

GIPPS, C. (1994). *Beyond testing: Towards a theory of educational assessment*. Washington, D. C.: Falmer Press.

HELUSE, Z. (2015). *Sociální psychologie pro pedagogy* Praha: Grada ISBN 978-80-247-4674-6.

HENDL, Jan (2008). *Kvalitní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Portál. ISBN 978-80-7367-485-4.

HERITAGE, M. (2007). *Formative assessment: What do teachers need to know and do?* Phi Delta Kappan.

HORÁKOVÁ, M. (2015). *Formativní hodnocení žáků 2. stupně v hodině anglického jazyka* [online]. [cit. 2021-12-2]. Dostupné z: [Šablona -- Diplomová práce \(muni.cz\)](#)

CHVÁL, M. (2008). *Jak poznáme, že se žáci něco naučili?* In STARÝ, K. *Pedagogika ve škole* Praha: Portál ISBN 978-80-7367-511-0.

KALOUSOVÁ, A. (2017). *Metody a formy hodnocení žáků na 1. stupni* [online]. [cit. 2021-6-4]. Dostupné z: <https://theses.cz/id/18t93e/21771230>.

KEELEY, P. (2008). *Science Formative Assessment: 75 practical strategies for linking assessment, instruction and learning*. USA: NSTA Press Book.

KLUSKA, P. (2009). *Představy žáků a ZŠ a studentů SŠ a VŠ o správném a nesprávném zkoušení a hodnocení (známkování)*. (Diplomová práce). Brno: Masarykova univerzita, Filozofická fakulta.

KOLÁŘ, Z., NAVRÁTIL, S., ŠIKULOVÁ R. (1998). *Školní hodnocení a jeho současné problémy* Ústí nad Labem: Pedagogická fakulta UJEP v Ústí nad Labem ISBN 80-7044-202-6.

KOLÁŘ, Z., ŠIKULOVÁ, R. (2009). *Hodnocení žáků* Praha: Grada, ISBN 978-80-247-2834-6.

KOLÁŘ, Z., ŠIKULOVÁ, R. (2009). *Hodnocení žáků*. Praha: Grada, ISBN 978-80-247-2834-6.

Kolektiv autorů. Studie ze školní pedagogiky. In KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. *Hodnocení a sebehodnocení*. Brno: Masarykova univerzita, 2009. 159–178 s. ISBN 978-80-210-4859-1.

KOPECKÁ, J. (2016). *Formativní hodnocení na 1. stupni základní školy* [online]. [cit. 2021-12-6]. Dostupné z: [DPTX\\_2014\\_1\\_11410\\_0\\_352103\\_0\\_161155.pdf \(cuni.cz\)](https://dptx.2014.1.11410.0.352103.0.161155.pdf)

KOŠTÁLOVÁ, H., MIKOVÁ, Š., STAG, J. (2008). *Školní hodnocení žáků a studentů se zaměřením na slovní hodnocení*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-314-7.

KOVALIKOVÁ, S. (1995). *Integrovaná tematická výuka Kroměříž: Spirála* ISBN 80-9018-73-1-5.

KREJČÍŘOVÁ, K. (2010). *Formy hodnocení uplatňované na 1. stupni ZŠ a akcentem na formativní hodnocení* (Diplomová práce) Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta.

KULIČ, V. (1971). *Chyba a učení*. Praha: SPN.

Kyriacou, 1996

LAUFKOVÁ, V. (2016). *Formativní hodnocení* (Disertační práce). Praha: Karlova univerzita v Praze, Pedagogická fakulta.

LIPNEVICH, A. A., SMITH, J. K. (2008). *Response to assessment feedback: The effects of grades, praise, and source of information*. Princeton, New Jersey: Educational Testing Service.

MAREŠ, J. (1991). *Studentské posuzování jako jedna z metod hodnocení vysokoškolské výuky: Určeno pro posluchače fakulty pedagogické* Praha: SPN, ISBN 80-7066-331-6.

MAREŠ, J., KŘIVOHLAVÝ, J. (1995). *Komunikace ve škole* Brno: Masarykova univerzita, ISBN 80-2101-070-3.

MEIGHAN, R. (1993). *A Sociology of Education*. Trowbridge, Wiltshire, Cassel Educational Ltd., Holt, Rinehard and Wilston Ltd.

NOVÁČKOVÁ, J. (2001). *Mýty ve vzdělávání (o škodlivosti některých zaběhaných představ o učení, škole a výchově a cestách, jak je překonat)* Spirála ISBN 80-901873-4-X.

PEŠKOVÁ, J., SCHÜCKOVÁ, L. (1991). *Já, člověk...* Praha: SPN, ISBN 80-0421-766-4.

POKORNÁ, Markéta (2010). *Formativní hodnocení žáků na 1. stupni ZŠ* [online]. [cit. 2021-6-4]. Dostupné z: [https://dspace.tul.cz/bitstream/handle/15240/1982/mgr\\_17632.pdf?sequence=1](https://dspace.tul.cz/bitstream/handle/15240/1982/mgr_17632.pdf?sequence=1).

POLÁČKOVÁ, M. (2009). *Formativní hodnocení* [online]. [cit. 2021-6-4]. Dostupné z: [https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/23470/DPTX\\_2008\\_2\\_11410\\_OSZD00\\_1\\_76362\\_0\\_62928.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/23470/DPTX_2008_2_11410_OSZD00_1_76362_0_62928.pdf?sequence=1&isAllowed=y).

PRŮCHA, J., MAREŠ, J., WALTEROVÁ, E. (2013). *Pedagogický slovník* Praha: Portál ISBN 978-80-262-0403-9.

RAKOUŠKOVÁ, Alena (2008). *Sebehodnocení žáků. Metodický portál* [online]. [cit. 2021-6-4]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/1965/SEBEHODNOCENI-ZAKU.html/>.

ROHLÍKOVÁ, L., VEJVODOVÁ, J. (2012). *Vyučovací metody na vysoké škole* Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4152-9.

SALAČOVÁ, D. (2018). *Hlavní zásady vedení hloubkového rozhovoru* [online]. [cit. 2021-6-4]. Dostupné z: <https://medium.com/pabeni/hlavn%C3%AD-z%C3%A1sady-veden%C3%AD-hloubkov%C3%BDch-rozhovor%C5%AF-294abebf190b>.

SKALKOVÁ, J. (1995). *Za novou kvalitou vyučování (Inovace v soudobé pedagogické teorii i praxi)*. Brno: Paido, ISBN 80-85931-11-7.

SLAVÍK, J. (1999). *Hodnocení v současné škole*. Praha: Portál, s.r.o. ISBN 80-7178-262-9.

SLAVÍK, J. (2003). Autonomní a heteronomní pojetí hodnocení – aktuální problém pedagogické teorie a praxe. *Pedagogika*, 53(1), 5–25.

SOLFRONK, J. (1996). *Zkoušení a hodnocení žáků*. Praha: PDF UK.

STARÝ, K., LAUFKOVÁ, V. a kol (2016). *Formativní hodnocení ve výuce*. Praha: Portál, s.r.o. ISB 978-80-262-1001-6.

ŠEDOVIÁ, K., ŠVAŘÍČEK, R., ŠALAMOUNOVÁ, Z. (2012). *Komunikace ve školní třídě*. Praha: Portál ISBN 978-80-262-0085-7.

ŠVAŘÍČEK, Roman, ŠEĐOVÁ, Klára (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-313-0.

ŠVEC, Š. (2009). *Metodologie věd o výchově: kvantitativně-scientické a kvalitativně-humanitní přístupy v edukačním výzkumu*. České rozš. vyd. Brno: Paido, 302 s. ISBN 978-80-7315-192-8.

VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H. a kol. (2011). *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada. ISBN 978-80.247-3357-9.

VALIŠOVÁ, Alena, KASÍKOVÁ, Hana (2007). *Pedagogika pro učitele*. Grada. ISBN 8024717344.

WILIAM, D. (2011). *Embedded formative assessment*. Bloomington, IN, Solution Tree Press.

ZATLOUKALOVÁ, H. (2021). *Využití formativního hodnocení na prvním stupni ZŠ* [online]. [cit. 2021-12-2]. Dostupné z: [DP\\_Zatloukalova.pdf \(muni.cz\)](#)

## Seznam obrázků

Obrázek 1 Výhody formativního hodnocení .....	28
Obrázek 2 Pojem formativní hodnocení.....	55
Obrázek 3 Změna postoje ke škole .....	56
Obrázek 4 Změna postoje žáků během formativního hodnocení .....	57
Obrázek 5 Upřednostňované hodnocení.....	58
Obrázek 6 Složky formativního hodnocení.....	59
Obrázek 8 Žáci upřednostňují hodnocení.....	60
Obrázek 9 Změnily se výsledky žáků během formativního hodnocení? .....	61
Obrázek 10 Jak se změnil postoj žáků ke škole .....	62
Obrázek 11 Jak by chtěli být žáci hodnoceni na dále.....	63
Obrázek 12 Jaké aktivity by chtěli žáci v hodinách zachovat? .....	64
Obrázek 13 Změna výkonu u žáků během hodnocení. ....	65
Obrázek 14 Změna postoje žáků ke škole. ....	66



## Seznam příloh

<b><u>Příloha 1 Ukázka hodin</u></b> .....	74
<b><u>Příloha 2 Hlubkový rozhovor s 1. rodičem</u></b> .....	80
<b><u>Příloha 3 Hlubkový rozhovor s 2. rodičem</u></b> .....	81
<b><u>Příloha 4 Hlubkový rozhovor s Lukáškem</u></b> .....	83
<b><u>Příloha 5 Hlubkový rozhovor s Laurou</u></b> .....	84

# Přílohy

## *Příloha 1 Ukázka hodin*

### **Ukázka hodiny českého jazyka s metodami formativního hodnocení:**

Na začátku jsem žákům sdělila, jaké aktivity budou náplní vyučovací hodiny a poté jsme společně sestavili harmonogram. V průběhu sestavování rozpisu, jsem také chtěla, aby se zamysleli, proč byly vybrány právě tyto aktivity.

Například:

- hledání kartiček se slovy-za úkol je u slova určit kořen, část předponovou, příponovou – **zopakování látky z minulé hodiny.**
- Pracovní list-v pracovním listu vyznač podstatná jména, přídavná jména, zájmena atd. – **zopakovat si slovní druhy.**
- Určování slovních druhů - „Co je shodné u slov: chleba, máma, auto, pes atd.? Jsou to podstatná jména.“ – **vyhledávání podstatných jmen.**

Dílčí cíle:

- Zopakovat si učivo z minulé hodiny
- Zopakovat si, význam jednotlivých slovních druhů
- Připomenout si, co to jsou podstatná jména a umět je vyhledat mezi dalšími slovními druhy

Každý z žáků si musel vybrat jednu kartičku se slovem, které byly rozmístěny po třídě. Poté se vrátil do lavice a připravil si rozbor daného slova na kořen, popřípadě příponovou a předponovou část. Každý svůj rozbor nakonec přednesl a vysvětlil celé třídě.

Další aktivitou bylo vyplnění pracovního listu zaměřeného na slovní druhy. Před vypracováním jsme si je společně zopakovali stejně tak jejich význam a následně jsme si určili kritéria této práce.

Kritéria:

- Znat význam jednotlivých slovních druhů
- Umět zařadit slova ke slovním druhům

- Vyhledat podstatná jména
- Správný pravopis

#### Indikátor dobrého výkonu:

- Na základě osvojených znalostí je žák schopen vysvětlit význam jednotlivých slovních druhů a uvést k nim příklady. Žák vybere mezi skupinou slov podstatná jména a správně je opíše.

#### Indikátor méně dobrého výkonu:

- Žák ve většině případů umí vysvětlit význam jednotlivých slovních druhů a přiřadit k nim správný příklad z dané skupiny slov. Při opisu některých slov zamění nebo vynechá písmeno.

#### Indikátor nezdařeného výkonu:

Žák není schopen vyjmenovat slovní druhy a vysvětlit jejich význam. Ve většině případů uvádí ke slovním druhům špatné příklady. Žák není schopen slovo správně opsat.

Žáci pracovali samostatně. Před společnou kontrolou jsem žáky požádala, aby používali při kontrole cvičení signalizační kartičky, a to při kontrole každého slovního druhu. Žákům jsem vysvětlila, že právě díky signalizačním kartičkám mi předají zpětnou vazbu o tom, zda látce porozuměli. Při společné kontrole většina žáků ukazovala smajlíka s úsměvem. Domnívala jsem se, že ačkoliv žáci ve cvičení chybovali, při společné kontrole pochopili, proč se chyby dopustili a látce poté porozuměli. Poprosila jsem tedy jednoho z žáků, který ukazoval smějícího se smajlíka, aby nám příklad ještě jednou vysvětlil. Byla jsem překvapená, že ačkoliv žák zvedl smějícího se smajlíka, nebyl schopen správné řešení úkolu vysvětlit. Dala jsem Honzovi tedy podobnou větu, abych zjistila, zda má Honza problém pouze s vysvětlením řešení nebo neovládá určování slovních druhů. Ukázalo se, že Honza látce nerozuměl, ale bál se zvednout mračící se obličej. Můj údiv byl o to větší, když jsem zjistila, že Honza není jediný z žáků, kdo radši ukáže smějícího se smajlíka, jen aby se ztratil v davu a nevěnovala jsem mu pozornost. Žákům jsem tedy znovu vysvětlila, proč používáme signalizační kartičky. A pokud si budu myslet, že látce všichni rozumí, nebudu se vysvětlováním daného tématu dále zabývat, a žáci budou mít v příštím cvičení stejné chyby. Znovu jsme si tedy s žáky vysvětlili význam jednotlivých slovních druhů a vše poznamenali na tabuli. Každý z žáků poté musel vymyslet ke každému slovnímu druhu jeden příklad a použít ho ve větě.

Pro tuto aktivitu jsem zvolila následující kritéria:

#### Kritéria:

- Charakterizovat jednotlivé slovní druhy
- Vymyslet ke každému slovnímu druhu jeden příklad
- S každým příkladem vytvořit větu

#### Indikátor dobrého výkonu:

- Žák je schopen ke každému slovnímu druhu vymyslet příklad a poté s tímto příkladem vytvořit větu. Věta je napsaná bez chyb a gramaticky správně sestavená.

#### Indikátor méně dobrého výkonu:

- Žák k jednotlivým slovním druhům nevymyslí příklady, ale je schopen ke slovním druhům přiřadit správná slova ze skupiny. S příkladem vymyslí větu, ve které se však mohou objevit gramatické chyby.

#### Indikátor nezdařeného výkonu:

- Žák ve většině případů uvádí ke slovním druhům špatné příklady. Žák neumí správně použít daný slovní druh ve větě.

Po zopakování jednotlivých slovních druhů jsme se opět vrátili ke kontrole předchozího úkolu. Tentokrát jsem důkladněji zjišťovala, zda žáci zvedající usměvavého smajlíka látce opravdu rozumí. A díky zopakování významu slovních druhů, byla třída mnohem úspěšnější při opravování cvičení. Žáci si také uvědomili, jaký význam pro ně mají emotikony a proč napomáhají jak učitelům, tak žákům.

Na využívání emotikonů si žáci brzy zvykli. Jejich využití v hodině mělo pro mě velkou výhodu především kvůli rychlé zpětné vazbě od žáků, ohledně toho, zda dané látce rozumí a také se naučili v hodině nevykřikovat se slovy: „Já to ale nechápu. A co s tím mám dělat? atd.“ Žáci vždy počkali na mé vyzvání, aby mě mohli upozornit, že nevědí, jak danou úlohu řešit.

Hra na schovávanou:

Žákům vysvětlím, že se podstatná jména „rozutekla“ a snaží se schovat mezi skupinou jiných slovních druhů. Vždy jim řeknu čtyři slova a oni z nich musí zapsat do sešitu všechna podstatná jména. Pro tuto aktivitu jsme si s žáky společně určili kritéria.

#### Kritéria:

- Vyhledat podstatná jména
- Správně napsat podstatná jména

#### Indikátor dobrého výkonu:

- Žák bezchybně vypíše všechna podstatná jména ze skupiny slov.

#### Indikátor méně dobrého výkonu:

- Žák vypíše většinu podstatných jmen ze skupiny slov. Pravopis má žák u většiny slov bezchybný.

#### Indikátor nezdařeného výkonu:

- Žák nerozezná podstatná jména od ostatních slovních druhů. Ve většině vypsaných slov žák chybuje.

Na konec hodiny jsem zařadila aktivitu házení míčem, díky které jsem zjistila, kdo slovní druhy ovládá. Aktivita spočívala v tom, že jsem jednomu z žáků hodila míč a řekla jsem slovo. Žák měl u daného slova určit slovní druh. Pokud se dotyčný spletl, hodil míč jinému spolužákovi. Kdo určil správný slovní druh, mohl se posadit.

#### **Ukázka hodiny matematiky s metodami formativního hodnocení**

Na začátku hodiny žákům představím cíle dnešní matematiky. Žáci poté vymýšlejí aktivity, za pomoci, kterých bychom těchto cílů mohli dosáhnout. Některé z těchto aktivit do hodiny zařadím, jelikož pokud se žáci podílejí na vymýšlení obsahu hodiny, lépe přijímají cíle hodiny za své.

#### Dílčí cíle:

- Zopakovat si násobilku
- Rýsování rovnoběžky
- Umět vysvětlit pojem rovnoběžka a narýsovat rovnoběžku

Pro zopakování násobilky si žáci vybrali hru Mrazík. Pravidla této hry jsou velmi jednoduchá. Celá třída se postaví a žáci utvoří dvojice. Paní učitelka má připravené kartičky s příklady na malou násobilku. Postupně každá z dvojic musí vypočítat jeden příklad, žák, který nahlas řekne

výsledek daného příkladu je zachráněný a může se posadit, jeho protihráč musí vytvořit novou dvojici a znovu vypočítat příklad. Hra se hraje, dokud nezbyde pouze jeden stojící žák - mrazík. Aby se ten, kdo stojí poslední, necítil špatně, má možnost se zachránit, když vypočítá jeden příklad správně.

Dále jsme se zaměřili na rovnoběžky. Ukazovala jsem žákům na různých předmětech rovnoběžky a kolmice. Poté jsem měla na tabuli narýsované rovnoběžky a kolmice a přichycené nápisy: ROVNOBĚŽKY, KOLMICE. Žáci měli za úkol nápisy přiřadit k daným obrázkům a vysvětlit, proč daný útvar tak pojmenovali. Nápisy přiřadili správně, ale nebyli schopni vysvětlit, proč tak rozhodli. Poradila jsem jim, ať si daná slova zkusí rozložit. Poté už Emma byla schopna třídě vysvětlit, proč používáme zrovna termín rovnoběžky a kolmice. Společně jsme poté hledali rovnoběžky po třídě a u toho vždy říkali charakteristiku rovnoběžek.

Když jsme si s žáky vysvětlili, co to jsou rovnoběžky, narýsovali jsme si je na tabuli a poté i do sešitů. Dále žáci dostali pracovní list, který byl zaměřený na rovnoběžky

#### Kritéria:

- Žák umí vysvětlit, co to jsou rovnoběžky.
- Žák umí vyhledat rovnoběžky.
- Žák umí narýsovat rovnoběžky.

#### Indikátor dobrého výkonu:

- Žák umí napsat, co to jsou rovnoběžky a je schopen rovnoběžky vyznačit v různých tvarech (čtverec, obdélník atd.). Žák umí narýsovat rovnoběžky.

#### Indikátor méně dobrého výkonu:

- Žák umí vybrat správnou charakteristiku rovnoběžek a u většiny útvarů je schopen rovnoběžky vyznačit. Žák umí rovnoběžky narýsovat s menšími odchylkami.

#### Indikátor nezdařeného výkonu:

- Žák nezná definici rovnoběžek a často chybuje ve vyznačení rovnoběžek v různých útvarech. Žák nesprávně rýsuje rovnoběžky.

Žáci samostatně vyplňovali pracovní list. Poté jsme si ho společně zkontrolovali. Pracovní list jsem promítala na interaktivní tabuli a žáci si opravovali chyby. U každého úkolu třída signalizovala pomocí kartiček, zda všemu rozumí. Problém nastal hned na začátku, když měl

každý z žáků jinak charakterizovaný rovnoběžky. Tudíž nám chvíli zabralo, než jsme si společně přečetli všechny možné varianty. Pokud někdo tento úkol vynechal, jelikož nevěděl, jak danou větu sestavit, napsala jsem na tabuli dvě různé charakteristiky rovnoběžek, a žák měl rozhodnout, která je pravdivá.

- Rovnoběžky jsou dvě přímky, které mají stejný směr, ale neprotínají se v žádném bodě.
- Rovnoběžka je přímka, která protíná jinou přímku a svírá s ní pravý úhel

Další úkol spočíval ve vyznačování rovnoběžek. Žáci se střídali u interaktivní tabule a společně jsme našli všechny rovnoběžky. Úkol jsme si opět společně zhodnotili. Nárýs jsem si od žáků musela vybrat a překontrolovat jejich práci sama. Společnými silami jsme si však rovnoběžky narýsovali na tabuli.

Hodinu jsme zakončili povídáním v kruhu o tom, co jsme v dnešní hodině stihli a co si žáci z dnešní hodiny odnášejí.

### **Ukázka hodiny vlastivědy s metodami formativního hodnocení**

Na začátku hodiny si se třídou zahrajeme hru sochy na zopakování látky z minulé hodiny a řekneme si dílčí cíle. Poté žákům rozdám pracovní listy, které si vyberu a zhodnotím.

Po písemné práci si zahrajeme milionáře. Hra spočívá v tom, že žáci píší odpovědi na moje otázky, které čtu z již zmíněného pracovního listu. Tímto způsobem si zopakujeme látku a žáci se dozví správné odpovědi z testu.

Po třídě jsou rozmístěny obrázky Přemyslovců a krátké texty. Žáci mají za pomoci učebnice spojit vždy jednoho jméno s fotografií a textem, který popisuje činy dané osoby. Poté si společně určíme správné řešení a žáci si vytvoří zápis do sešitu.

#### **Kritéria:**

- Práce s učebnicí
- Umět poznat panovníka podle fotky
- Umět přiřadit popis života k danému panovníkovi

#### **Indikátor dobrého výkonu**

- Žák umí pracovat s textem a vyhledávat v něm informace. Je schopen s pomocí učebnice rozlišit fotografie panovníků a popsat jejich život.

#### Indikátor méně dobrého výkonu

- Žák ve většině příkladů vyhledá v textu odpověď na danou otázku a je schopen, alespoň pár větami popsat život daného panovníka

#### Indikátor nezdařilého výkonu

- Žák není schopen vyhledávat v textu základní informace, tudíž nezvládá popsat život panovníka.

Na konci hodiny si sedneme do kruhu. Žáci si za pomoci míče předávají slovo. Každý řekne, co si z hodiny odnáší.

#### *Příloha 2 Hlubkový rozhovor s 1. rodičem*

JÁ: „Víte, co všechno zahrnuje formativní hodnocení?“

1.RODIČ: Tak jelikož učím ve škole, tak jsem samozřejmě o formativním hodnocením už slyšela. Vím tedy, že se do formativního hodnocení nezahrnuje pouze hodnocení testů, ale také různé aktivity/činnosti v hodině.“

JÁ: „To mě moc těší, že máte nějaký přehled o formativním hodnocením. A využíváte ho sama ve výuce?“

1.RODIČ: „Upřímně moc ne. Jelikož žáci už jsou zvyklí dostávat známky a zatím jsem neměla potřebu to měnit. Když si například vezmete prvňáky, tak ti se nemůžou dočkat až dostanou svoji první jedničku a nerada bych je o ten pocit okrádala. Slovní hodnocení využívám jen občas a žákům to takto vyhovuje.“

JÁ: „Dobře, to chápu.“

„Máte pocit, že se změnil Lukáškův postoj ke škole během formativního hodnocení?“

1.RODIČ: „Myslím si, že nějak výrazně se jeho postoj nezměnil. Jelikož on se školou ani s výukou nemá špatné zkušenosti. Většinou se učí dobře, takže pro něho se nic nemění s formativní hodnocením.“



JÁ: „To je pravda, Lukášek je velmi šikovný. Takže máte pocit, že do školy chodí rád?“

1.RODIČ: „Myslím si, že ano. On se vždy těší na kamarády a do školy se připravuje pravidelně, takže ze školy strach nemá.“

JÁ: „To jsem moc ráda, že se do školy těší. A Lukáškův postoj k učení se nějak změnil?“

1.RODIČ: Myslím si, že ne. Jak už jsem říkala, on tím, že se připravuje pravidelně, tak nemá strach z testů ani z žádného zkoušení.

JÁ: „A chtěla byste, aby byl Lukášek nadále hodnocen sumativně (známkou) nebo spíše formativně (tedy slovně)?“

1.RODIČ: „No nejsem si tak plně jistá, zda by chtěl být nadále hodnocen formativně. Dokud žáci byli hodnoceni známkou, přiběhl Lukášek vždy domů a křičel, že dneska dostal jedničku, a byl z toho velice nadšený. Ale když jste žáky začala hodnotit slovně, tak vždy přišel domů s tím, že ho paní učitelka pochválila. Ale přišlo mi, že z toho nemá takovou radost, jako z té jedničky. Takže já bych byla asi pro hodnocení známkou.“

JÁ: „A když žáci dostávali známky, byl Vám Lukášek schopen říci, za co přesně tu známku dostal, popřípadě kde v písemce udělal chyby?“

1.RODIČ: „Ne vždy, ale většinou ano. Nebo jsme se podívali do sešitu. Ale on tím, že se opravdu hodně učí, tak moc chyb nedělá.“

JÁ: „A když jsem tedy Lukáška ohodnotila slovně, byl schopen po příchodu domů říci, jak se mu test povedl, v čem třeba chyboval?“

1.RODIČ: „Mně osobně teda přišlo, že když jste je začala hodnotit slovně, tak vždy jste mu k testu napsala pochvalu a to, co by mohl vylepšit, ale když dostal jedničku i přesto, že nějaké chyby udělal, tak prostě dostal jedničku a byl spokojený, protože mu nebylo nic vytknuto. Takže já si myslím, že by Lukáškově vyhovovalo být nadále hodnocený známkou. Jelikož z těch jedniček má větší radost.“

### *Příloha 3 Hlubkový rozhovor s 2. rodičem*

JÁ: „Víte, co všechno zahrnuje formativní hodnocení?“

2.RODIČ: „No myslím si, že se jedná o slovní hodnocení testů.“

JÁ: „Samozřejmě slovní hodnocení testů je jedním z hlavních prvků. Tak jenom pro vaši představu Vám povím, že formativní hodnocení nadále obsahuje např.:

**dílčí cíle** – což vlastně znamená, že žáci se dozví, co všechno se v hodině budou učit

**kritéria hodnocení** – před tím, než se žáci pustí do nějakého úkolu, tak jím sdělím nebo si společně určíme kritéria daného úkolu, která poté budu na jejich práci hodnotit.

**Zjišťování jejich vědomostí** – takže na začátku, během a na konci hodiny, vlastně zjistím, jak žáci danou látku zvládají atd.“

2.RODIČ PODPRŮMĚRNÉHO ŽÁKA: Ano Eliška se vlastně zmínila, že něco takového v hodinách probíhá a že jí to baví.“

JÁ: „Tak to jsem ráda, že nové aktivity Elišku baví. Hlavně by jí tedy měly pomáhat i v učení.“

„Máte pocit, že se změnilo nějak chování Elišky během formativního hodnocení? Vlastně především její postoj ke škole?“

2.RODIČ: „No je pravda, že se teď víc připravuje na hodiny, jelikož říkala, že na začátku vždy hrajete hry na látku z minulé hodiny. Jinak si myslím, že jiné výrazné změny asi nenastaly. Možná jí už tolik nevadí ráno jít do školy i přesto, že ví, že máte psát nějaký test.“

JÁ: „Takže by se dalo říci, že Eliška teď chodí do školy s větší chutí a ráda?“

2.RODIČ: „Ano, to určitě.“

JÁ: „Tak touhle odpovědí jste mě moc potěšila. A máte tedy pocit, že se změnil Elišky přístup k učení?“

2.RODIČ: „No, jak už jsem řekla, tak se teď snaží učit častěji a vlastně když přijde domu s opraveným testem, tak hned trénuje to, co jste jí k tomu napsala. Mám opravdu pocit, že se teď snaží.“

JÁ: „Také mám pocit, že se Eliška zlepšila i v hodinách je aktivnější.“

„Máte pocit, že by jí tedy vyhovovalo sumativní hodnocení (tedy známkou) nebo formativní hodnocení (tedy slovní)?

2.RODIČ: „Slovní hodnocení. Jelikož už se před testy tak nestresuje a když od vás dostane opravený test, tak nepřichází domu s brekem, ale hned říká, co musí trénovat. Když dostávali známky, tak tohle nedělala. To domů chodila celá nešťastná.“

JÁ: „A když Eliška přijde domů, je schopná vám říci, co se jí ve škole nepovedlo?“

2.RODIČ: „No samozřejmě si nepamatuje vaše hodnocení slovo od slova. Ale přijde domů a třeba řekne, že musí trénovat násobilku, jelikož jste psali test na dělení a kvůli tomu, že má problémy s násobilkou, měla hodně chyb v dělení.“

JÁ: „Dobře, tak to by bylo všechno, mockrát vám děkuji za váš čas.“

#### *Příloha 4 Hlubkový rozhovor s Lukáškem*

JÁ: „Toto pololetí, bylo trochu nezvyklé, vzpomeneš si na to, co bylo ve výuce jinak?“

LUKÁŠEK: „Místo známek nám píšete vzkazy a hrajeme nové hry.“

JÁ: „To je pravda. A podle čeho jsi tedy zjistil, jaké máš znalosti?“

LUKÁŠEK: „Pod testem bylo vždy napsáno, co se mi povedlo a co se mám ještě učit.“

JÁ: „Také jsi říkal, že jsme začali hrát nové hry/ děláme nové aktivity, vzpomeneš si jaké?“

LUKÁŠEK: „Máme kartičky s emotikony, kterými ukazujeme, jestli tomu rozumíme.“

JÁ: „Dobře a napadá tě ještě něco? Když děláš nějakou práci, podle čeho určíš, jestli se ti práce povedla?“

LUKÁŠEK: „Podle kritérii.“

JÁ: „Ale určování kritérii, to je také nová aktivita ne? Nebo jsme to dělali i dřív?“

LUKÁŠEK: „Nene, to je taky nové.“

JÁ: „A dostával bys raději známky nebo bys chtěl, abych vám vždy napsala slovně, co se ti povedlo a na čem musíš ještě zapracovat?“

LUKÁŠEK: „Já hrozně rád dostávám jedničky. V žákovské knížce si je pak počítám a porovnáváme s Denisem, kdo jich má víc. Takže já bych radši dostával jedničky.“

JÁ: „No a když se ti práce nepovede, tak bys také raději dostal špatnou známku?“

LUKÁŠEK: „To ne, to bych chtěl, abyste mi napsala, co jsem tam měl špatně. Nejlepší by bylo, kdybyste ty dobré známky zapisovala a špatné ne.“

JÁ: „Máš pocit, že se tvoje výsledky během formativního hodnocení změnil? Změnily se k lepšímu nebo horšímu?“

LUKÁŠEK: „Nevím.“

JÁ: „Připadá ti, že když píšeme nějakou písemku, že v ní máš víc chyb?“

LUKÁŠEK: „To asi ne. Já jsem před tím dostával samé jedničky, a to jsem se pak doma nemusel už učit. Teď když v testu udělám nějakou chybu a vy mi napíšete, proč jsem tu chybu udělal, tak mamka chce, abych to doma ještě trénoval. To jsem před tím nemusel, když jsem dostával dobré známky, i když jsem občas udělal chybu. Ale zase když pak ten test píšeme znovu, tak už ty chyby v něm nemám, a to je fajn. Takže jsem se asi zlepšil.“

JÁ: „A cítíš se teď ve škole lépe, když nedostáváte známky?“

LUKÁŠEK: „Nemám z toho takový strach. Třeba když udělám hodně chyb, tak pak nejsem tak smutný. Jenom s mamkou trénuji to, co jsem měl špatně.“

JÁ: „Na začátku jsem se bavili o aktivitách (o hrách), které patří k tomuto hodnocení. Chtěl bys abychom nějaké aktivity v hodinách dělali i dál?“

LUKÁŠEK: „Mám rád ty kritéria. Když dělám nějakou práci, tak si to podle nich kontroluji, abych na nic nezapomněl.“

JÁ: „Napadá tě nějaký příklad?“

LUKÁŠEK: „Hodně mi to pomáhá, když píšeme sloh. Až to dopíšu, tak si překontroluji, jestli tam mám osnovu, odstavce, správně napsaný a tak.“

JÁ: „A to je jediná aktivita, kterou bys chtěl v hodině ponechat?“

LUKÁŠ: „Ještě je fajn, když na začátku hodiny zjistíme, co budeme dělat. Já pak vím, kdy se hodina blíží ke konci a jak moc musím pospíšet, abychom to všechno stihli.“

JÁ: „Dobře Lukášku, tak to je všechno, jsem ráda, že sis o tom se mnou popovídal.“

### *Příloha 5 Hlubkový rozhovor s Laurou*

JÁ: „Lauro toto pololetí bylo trochu nezvyklé, vzpomeneš si na to, co bylo ve výuce jinak?“

LAURA: „Nedostáváme známky.“

JÁ: „A jak jsi tedy zjistila, že jsi test napsala správně?“

LAURA: „V písence jste mi vyznačila chyby a napsala jste, co mám správně a co mám doma ještě trénovat.“

JÁ: „Dobře, tak to jsme si řekly, jak jsem vás hodnotila. Napadají tě nějaké hry/aktivity, které se v hodině vždy opakují nebo pomůcky, které pravidelně používáme od té doby, co jsem vás začala hodnotit slovně?“

LAURA: „Používáme ty kartičky se smajlíky.“

JÁ: „A k čemu tyto kartičky slouží, Lauro, vzpomeneš si?“

LAURA: „Abyste poznala, jestli všemu rozumíme.“

JÁ: „Dobře, napadá tě ještě něco? Podle čeho třeba poznáš, jestli jsi zvládla určený úkol/ práci?“

LAURA: „Podívám se do kritérií, do jakého rámečku patřím, co se mi povedlo a co ne.“

JÁ: „A pomáhají ti ta kritéria v něčem?“

LAURA: „Podle nich vím, co se musím doma ještě učit. A když to doma trénuji a druhý den děláme podobnou práci, tak už s tím nemám takové problémy.“

JÁ: „Máš pocit, že se tvoje výsledky během formativního hodnocení změnily?“

LAURA: „Asi ano. Protože když něco píšeme a já v tom mám chyby a vy mi potom napíšete v čem mám chyby a jak se to mám učit, abych si to zapamatovala, tak se to mamka se mnou učí a ten druhý test na to samé mám už lepší. Nebo když si to potom říkáme v hodin, jak to má být, tak potom ten druhý test mám taky lepší.“

JÁ: „A změnily se nějak tvoje nálady nebo postoj ke škole během formativního hodnocení?“

LAURA: „Už se těch testů nebojím, když vím, že nemůžu dostat pětku.“

JÁ: „Takže do školy teď chodíš radši?“

LAURA: „No vstávat se mi pořád nechce, ale když jsme dostávali známky, tak mě vždy bolelo břicho, když jsem věděla, že budeme něco psát. Teď už mi nevádí chodit do školy, i když vím, že nám dáte test.“

JÁ: „Tak to jsem moc ráda, že už do školy nechodíš se strachem. A jak bys chtěla být hodnocena dále?“

LAURA: „Chtěla bych, abyste nám to pořád jenom psala. Mně se líbí, že se nemusím bát těch špatných známek a ostatní spolužáci si už nemyslí, že jsem hloupá nebo že mi to nejde.“

JÁ: „Lauro, ty vůbec nejsi hloupá. Naopak, ty když se opravdu snažíš a doma se poctivě připravuješ, tak jsi velmi šikovná.“

„Které aktivity, které patří do formativního hodnocení, bys chtěla ve výuce zanechat? Jsou to vlastně ty aktivity, o kterých jsme se bavily na začátku.“

LAURA: „Ty smajlíci jsou dobrý, protože když je zvedáme všichni najednou a ostatní mají zakázáno se rozhlížet po třídě, tak nikdo neví, když zvednu mračícího se smajlíka. A ty hry na začátku hodiny, protože si tím zopakují, co jsme se učili a když z toho potom píšeme test, tak je to dobrý.“

JÁ: „Dobře Lauro, tak to je všechno, moc ti děkuji za to, že jsi mi řekla, jak to cítíš.“